

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

**Der Erwerb von Lesen und Schreiben bei Kindern
aus der Perspektive von Müttern
- unter besonderer Berücksichtigung des Auftretens von Lese- und Recht-
schreibschwierigkeiten**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Dr. Phil.
an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Heidelberg

Simone Schenk
Heidelberg, März 2002

Gutachter:

Prof. em. Dr. Manfred Waller
Prof. Dr. Peter Reimann

Meiner Familie,
der kleinen und
der großen.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die verschiedenen Hintergründe meines beruflichen und persönlichen Werdegangs zu integrieren. Meine Wurzeln sind in der Entwicklungspsychologie zu finden, daher meine Interesse für die Entwicklung von Eltern und Kindern, die pädagogische Psychologie ist das Fach, das ich in der Lehre vertrete, sie hat u. a. Lehr- und Lernprozesse und dabei auftretende Schwierigkeiten zum Inhalt und die Beratung von Eltern und Kindern, ein weiteres wichtiges Standbein meiner Tätigkeit, liegt mir besonders am Herzen. Ich denke aus allen drei Bereichen ist etwas in diese Arbeit eingeflossen, die von vielen Menschen in ihrer Entstehung unterstützt wurde. Ihnen sei an dieser Stelle gedankt:

Danke, an alle teilnehmenden Mütter
und an die beiden Institutionen, die mir bei der Vermittlung von Teilnehmerinnen behilflich waren: die Stimm- und Sprachabteilung der H-N-O -Klinik am Universitätsklinikum Heidelberg und das ASS-Legastheniezentrum in Heidelberg.

Danke, an meinen Betreuer, Herrn Prof. em. Waller, der die Rahmenbedingungen zur Entstehung dieser Studie ermöglicht hat und mir wichtige Hinweise zum Erstellen des Manuskriptes gegeben hat.

Danke, an Herrn Prof. Reimann, der mir durch das zur Verfügung stellen eines Computerauswertungsprogramms eine wichtige Hilfestellung geleistet hat.

Danke, an meine geschätzten Kolleginnen, Gudrun Kane, Brigitte Latzko, Claudia Theilmann, Kathrin Jung und Isa Valentiner, die mir wichtige konstruktive Rückmeldungen zu vielen Aspekten der Arbeit gegeben haben.

Danke, an Klaus Rogge und Sabine Koch, die sich mit mir zu den methodischen Aspekten dieser Studie auseinandergesetzt haben, an Carmen Reber, die mich in der Literaturbeschaffung unterstützt hat und an Wiebke Brettel, für das gewissenhafte Korrekturlesen.

Danke, an meinen Mann, der mich bei der Entstehung dieser Arbeit unermüdlich unterstützt und ermutigt hat

und an meine Familie, aus der mir jeder auf seine Art geholfen hat.

Danke, auch insbesondere an meine beiden Kinder, Julian und Johanna, für viel Geduld und Kooperationsbereitschaft.

Heidelberg, im März 2002

Simone Schenk

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung	8
II.	Theoretische Grundlagen	11
1.	Elterliche Überzeugungen (nach Sigel).....	13
1.1.	Entwicklung von elterlichen Überzeugungen.....	13
1.2.	Elterliche Überzeugungen zu verschiedenen Bereichen	14
1.3.	Die Struktur elterlicher Überzeugungen.....	14
1.4.	Funktionen von elterlichen Überzeugungen.....	15
1.5.	Empirische Studien zum Zusammenhang von Überzeugung und Verhalten	16
1.6.	Kritik am Ansatz von Sigel	19
2.	Elterliche Vorstellungen - „ideas“ - (nach Goodnow).....	20
2.1.	Genauigkeit.....	21
2.2.	Differenziertheit.....	21
2.3.	Zugänglichkeit bzw. Bewusstheit.....	22
2.4.	Veränderbarkeit	22
2.5.	Struktur	23
3.	Elterliche Einstellungen (nach Holden): eine kognitive, emotionale und Verhaltens-Perspektive von Eltern	24

4.	Elterliche Attributionen (nach Miller)	25
4.1.	Theoretischer Hintergrund.....	25
4.2.	Empirische Befunde zu Attributionen von Eltern bei kognitiven Leistungen von Kindern	27
4.3.	Attributionen von Eltern zur Motivation ihrer Kinder	28
5.	Modellvorstellung zur Verknüpfung elterlicher Kognitionen und elterlichen Handelns (bei Voß)	29
	Die besondere Bedeutung kontextueller Faktoren im Hinblick auf elterliche Kognitionen	31
6.	Kritik an der bisherigen Forschung.....	33
7.	Elterliche Kognitionen zum Wissenserwerb von Kindern im Bereich Lesen und Schreiben	34
7.1.	Elterliche Vorstellungen und „Vorläufer“ vom Lesen und Schreiben	35
7.2.	Empirische Studien zu elterlichen Überzeugungen zum Wissenserwerb von Kindern im Lesen und Schreiben	36
8.	Elterliche Überzeugungen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.....	41
8.1.	Die besondere familiäre Situation von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	42
8.2.	Attributionen von Eltern bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	44
9.	Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Entwicklung der Fragestellungen	45
9.1.	Entwurf eines Forschungsmodells zu elterlichen Kognitionen	46
9.2.	Fragestellungen zu Kognitionen, Attributionen und Handlungen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs von Kindern	49
9.2.1.	Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben	49

9.2.2.	Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung und bedeutsamer Variablen im Lernprozess von Kindern beim Lese- und Schreiberwerb	50
9.2.3.	Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Motivation und der Leistungen von (ihren) Kindern im Bereich Lesen und Schreiben	51
9.2.4.	Unterschiede zwischen Müttern von Kindern mit und ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	51
III.	Methode der empirischen Erhebung.....	53
1.	Theoretischer Hintergrund: Die „grounded theory“ bei Glaser & Strauss.....	53
1.1.	Kritik am Ansatz von Glaser & Strauss.....	55
2.	Beschreibung der Stichprobe	56
3.	Erhebungsmethoden.....	59
3.1.	Das Interview in der qualitativen Sozialforschung.....	59
3.2.	Das Ratingverfahren	60
3.3.	<i>Memos</i> zum Interviewverlauf als zusätzliche Informationsquellen	60
3.4.	Der Interviewleitfaden mit den integrierten standardisierten Verfahren	61
3.4.1.	Fragen zu Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben	63
3.4.2.	Fragen zu Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung von Kindern beim Erwerb von Lesen und Schreiben	63
3.4.3.	Fragen zu Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich Motivation und Leistungen von (ihren) Kindern im Lesen und Schreiben.....	64
3.4.4.	Zusatzfragen zur Fähigkeitseinschätzung des Kindes im Lesen und Schreiben durch die Mütter	65
3.4.5.	Abschlussfragen zu eigenen Erfahrungen der Mütter mit dem Lese- und Schreiberwerb	65
3.5.	Durchführung der Erhebung und Aufzeichnung	65

4.	Inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials	66
4.1.	Erstellen des Kategoriensystems	67
4.1.1.	Festlegung der Analyseeinheiten.....	68
4.1.2.	Paraphrasierung der Textstellen und Zusammenfassung der Paraphrasen.....	68
4.1.3.	Kategorienbildung	69
4.1.4.	Bestimmung der Interrater-Reliabilität.....	69
4.1.5.	Ermittlung der Häufigkeiten in den Kategorien und inferenzstatistische Auswertungsmöglichkeiten	70
4.2.	Integration der Ratings und <i>Memos</i>	71
4.3.	Einzelfallstudien	71
4.3.1.	Auswahl der Interviews für die Einzelfallstudien	72
IV.	Ergebnisse	73
1.	Beschreibung der mütterlichen Kognitionen, Attributionen und Handlungen im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs.....	74
1.1.	Kognitionen der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen.....	74
1.1.1.	Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben	75
1.1.2.	Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen.....	77
1.1.3.	Variablen im Lernprozess zum Lese- und Schreiberwerb.....	78
1.1.4.	Motivation von Kindern das Lesen und Schreiben zu erlernen.....	80
1.1.5.	Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Kognitionen der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen.....	83
1.2.	Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistungen ihres Kindes im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs	85
1.2.1.	Motivation zum Erwerb von Lesen und Schreiben	85
1.2.2.	Ursachenerklärungen für eine gute/schwache Leistung im Lesen und Schreiben ...	87
1.2.3.	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistungen	96

1.3.	Handlungen der Mütter im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs des eigenen Kindes	97
1.3.1.	Beitrag zum Erreichen der Voraussetzungen	97
1.3.2.	Hilfe beim Erwerb von Lesen und Schreiben.....	99
1.3.3.	Wichtige Variablen im Lernprozess des eigenen Kindes	100
1.3.4.	Motivationsversuche.....	101
1.3.5.	Zusammenfassung zu den beschriebenen Handlungen der Mütter im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs	103
1.4.	Zwischendiskussion: Inhaltliche Schlussfolgerungen aus den bisherigen Ergebnissen und weiterführende Überlegungen.....	104
2.	Qualitative Einzelfallstudien	107
2.1.	Interviewauswahl.....	107
2.2.	Dimensionen zur Interpretation in den qualitativen Einzelfallstudien	108
2.3.	Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern mit LRS	110
2.4.	„Wahrnehmung des Kindes“ der Mütter von Kindern mit LRS	112
2.5.	Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern ohne LRS	113
2.6.	„Wahrnehmung des Kindes“ der Mütter von Kindern ohne LRS	116
2.7.	Zwischendiskussion der Einzelfallstudien.....	118
V.	Diskussion.....	121
1.	Vor- und Nachteile der gewählten Forschungsmethodik: Forschungspraktische Perspektiven	121
2.	Gewinn dieser Studie für den Forschungsgegenstand „Elterliche Kognitionen“ in theoretischer Hinsicht	125

2.1.	Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen	125
2.2.	Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistung ihres Kindes	129
2.3.	Handeln der Mütter.....	131
2.4.	Qualitative Einzelfallstudien	133
3.	Anwendungsgewinn „Elterlicher Kognitionen“ für die psychologische Beratungspraxis	136
VI.	Zusammenfassung.....	139
	 Literaturverzeichnis.....	 141
	Anhang	149

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Elterliche Überzeugungen zum Erwerb von Wissen bei Kindern (in Anlehnung an Sigel)	17
Tabelle 2.2	Ergebnisse zu wichtigen Variablen im Lernprozess aus Elternsicht (nach Sigel).....	18
Tabelle 2.3	Klassifikationsschema wahrgenommener Ursachenfaktoren für Leistungsresultate	26
Tabelle 2.4	Die «Entertainment vs. Skills Perspective» beim Leseerwerb nach Sonnenschein et al. (2000).....	39
Tabelle 3.1	Beschreibung der Stichprobe der Mütter.....	57
Tabelle 3.2	Beschreibung der Stichprobe der „Zielkinder“	58
Tabelle 4.1	Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben	75
Tabelle 4.2	Notwendigkeit häuslicher Unterstützung im Erwerb von Lesen und Schreiben	77
Tabelle 4.3	Motivationsquellen von Kindern zum Lese- und Schreiberwerb	80
Tabelle 4.4	Ursachenerklärungen der Mütter für eine geringe Motivation im Lese- und Schreiberwerb	81
Tabelle 4.5	Motivation des eigenen Kindes im Hinblick auf den Schuleintritt	86
Tabelle 4.6	Motivation des eigenen Kindes im Lese- und Schreiberwerb	86
Tabelle 4.7	Ursachenerklärungen der Mütter für eine gute Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben.....	88
Tabelle 4.8	Ursachenerklärungen der Mütter für eine schwache Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben	90
Tabelle 4.9	Beitrag der Mütter zum Erreichen der Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb	97
Tabelle 4.10	Hilfen der Mütter beim Erwerb von Lesen und Schreiben.....	99
Tabelle 4.11	Motivationsversuche der Mütter beim eigenen Kind	101
Tabelle 4.12	Interviews zu den qualitativen Einzelfallstudien.....	107
Tabelle 4.13	Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern mit LRS	110
Tabelle 4.14	Wahrnehmung des Kindes (mit LRS) durch die Mütter.....	112
Tabelle 4.15	Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern ohne LRS ...	114
Tabelle 4.16	Wahrnehmung des Kindes (ohne LRS) durch die Mütter	116

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Modifiziertes Rahmenmodell elterlicher Kognitionen und Handlungen nach Voß (1994).....	30
Abbildung 2.2	Forschungsmodell zu Kognitionen und Handlungen von Müttern unter besonderer Berücksichtigung von Lese- und Schreibleistungen	47
Abbildung 3.1	Die Entstehung formaler Theorien bei Glaser & Strauss (angelehnt an Lamnek, 1995).....	54
Abbildung 4.1	Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit von Variablen im Lernprozess bei Kindern im Allgemeinen	79
Abbildung 4.2	Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Erfolg im Lesen und Schreiben (1).....	92
Abbildung 4.3	Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Erfolg im Lesen und Schreiben (2).....	93
Abbildung 4.4	Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Misserfolg im Lesen und Schreiben (1).....	94
Abbildung 4.5	Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Misserfolg im Lesen und Schreiben (2).....	95

I. Einleitung

„Auf alles, was der Mensch sich vornimmt, muss er sein Ich ausrichten.“

Novalis

Das menschliche „Ich“ als Zentrum psychologischer Forschung setzt sich je nach Blickwinkel aus verschiedenen Aspekten zusammen. Denken, Fühlen und Handeln gehören in dieser Hinsicht zu einer weitläufig bekannten Trias. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich in erster Linie auf das Denken und in zweiter Linie auf das Handeln von Menschen, die eine besondere Rolle in unserer Gesellschaft ausfüllen: Mütter bzw. Eltern. Die Elternschaft stellt den Menschen vor vielfältige Herausforderungen, wie Diskussionen in den Medien und unzählige wissenschaftliche Arbeiten immer wieder zeigen. In der heutigen Generation junger Erwachsener wird ein nicht unbeträchtlicher Anteil - freiwillig oder unfreiwillig - nie Eltern werden. Forschung zu Eltern also ein aussterbender Zweig der Wissenschaft? Im Moment noch nicht, aber Gesellschaft und Wissenschaft werden sich in den nächsten Jahrzehnten damit auseinandersetzen müssen, wie sie Elternschaft definieren und bewerten. Mütter und Eltern sind immer wieder ein Thema in der psychologischen Forschung. Die vorliegende Studie wird sich im Folgenden mit einem relativ eng umschriebenen Gebiet des „Mutterseins“ auseinander setzen, dem der mütterlichen Kognitionen. Diese Kognitionen werden in zahlreichen Publikationen (z.B. von Sigel und Mitarbeiterinnen 1985, 1992) als handlungsleitend angesehen und könnten somit eine Rolle für den elterlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung spielen. *„Überzeugungen können eine Quelle für elterliches Verhalten sein und die intellektuelle sowie soziale Entwicklung des Kindes beeinflussen“* (Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995, S. 333). Der Nachweis über die Existenz, die Inhalte und etwaige Konsequenzen dieser Kognitionen muss allerdings zunächst noch geführt werden. Die theoretische und empirische Befundlage ist auf diesem Gebiet noch in den Anfängen. Elterliche Kognitionen „ganz allgemein“ zu untersuchen, wäre sicherlich ein nicht mehr zu überschauendes Projekt geworden. Es bieten sich zudem Bereiche der kindlichen Entwicklung an, die immer wieder in der pädagogisch-psychologischen Beratungspraxis eine wichtige Rolle spielen. So erschien es sinnvoll, sich in einer explorativen Untersuchung zunächst auf ein bestimmtes Gebiet und eine bestimmte Gruppe einzuschränken.

Anhand der folgenden Ausführungen soll eine Einordnung dieser Arbeit zwischen angewandter Entwicklungspsychologie und pädagogischer Psychologie nachvollziehbar gemacht werden.

Für diese Studie wurde der Bereich des Lese- und Schreiberwerbs von Kindern ausgewählt, um Näheres über mütterliche Kognitionen und ihre handlungsleitende Funktion zu erfahren. Lesen und Schreiben lernen ist in unserem Kulturkreis eine Aufgabe für alle Kinder - nicht nur durch den Pflichtschulbesuch bedingt. Naiv betrachtet erlernen es die Einen schneller, die Anderen langsamer, Wenige auch überhaupt nicht. Dieses Phänomen kann zu unterschiedlichen Kognitionen und Handlungen auf Mütterseite führen. Zudem spielen Schulprobleme häufig eine wichtige Rolle im Kontext der Beratung von Kindern und Familien. So genannte Teilleistungsschwierigkeiten z.B. in Form von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten können auf das gesamte Familiensystem Einfluss nehmen und sind in ihrer Wirkung auf die Eltern (und Kinder) nicht zu unterschätzen.

Bei meiner Tätigkeit in der Beratung von Eltern und Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten fiel mir auf, dass in den verschiedenen Familien ganz unterschiedliche Sichtweisen zu diesem Phänomen existierten. In Gesprächen mit den Müttern zeigten sich beispielsweise verschiedenste Ursachenerklärungen für die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten des Kindes. In einigen Fällen waren sie der Meinung, ihr Kind sei lediglich zu faul, in anderen Fällen gab es Probleme mit der Lehrerin und deren Arbeitsweise, in manchen Fällen erzählten die Mütter, dass ihr Kind im "Sprachlichen" schon immer etwas schwächer gewesen sei. Einige Male zeigte sich, dass sie das Phänomen schon kannten, manches Mal waren Geschwister betroffen oder nahe Verwandte oder Mutter bzw. Vater sagten von sich selbst, dass sie Lese-Rechtschreibprobleme hatten und sich im Kind wieder sehen (Zitat: "Manchmal habe ich das Gefühl ich sehe mein Spiegelbild das alles noch mal durchmachen"). Die Eltern thematisierten in diesen Fällen selten ihre eigene Schulzeit vor ihren Kindern. Sie waren meist froh, diese Zeit hinter sich gelassen zu haben und eine Möglichkeit gefunden zu haben "ihr Leben zu meistern". Die Kinder hingegen wussten oftmals nichts von den ehemaligen Problemen ihrer Eltern, waren erstaunt und erleichtert, wenn dies in Beratungsgesprächen thematisiert wurde und sie nicht mehr alleine mit dem Problem „dastanden“. Alle diese Erfahrungen trugen dazu bei, mein Interesse an den Vorstellungen, Überzeugungen und Ursachenerklärungen von Müttern zum schulischen Lernen von Kindern zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Wirkung mütterlicher Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb, könnte das Bewusstmachen dieser Kognitionen auch einen wichtigen Beitrag für Eltern und Therapeuten in der Beratungspraxis bei Lese-

Rechtschreibungsschwierigkeiten leisten. Zunächst sollten diese aber detailliert erhoben, beschrieben und ausgewertet werden. Dies sind das vorrangige Ziel und der Anspruch dieser Arbeit. Aufgebaut ist sie in klassischer Form mit den vier großen Abschnitten: Theoretische Grundlagen (II.), Methode der empirischen Erhebung (III.), Ergebnisse (IV.) und Diskussion (V.). In den theoretischen Grundlagen werden in sechs Unterabschnitten (II.1. bis II.6.) verschiedene Herangehensweisen an den Bereich elterlicher (mütterlicher) Kognitionen und ihre handlungsleitende Funktion dargestellt, gefolgt von der empirischen Befundlage hinsichtlich elterlicher (mütterlicher) Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb bzw. zu Lese- Rechtschreibungsschwierigkeiten (II.7. bis II.8.). Den Abschluss dieses Teils bildet der Entwurf eines Forschungsmodells zu mütterlichen Kognitionen und die Entwicklung erster explorativer Fragestellungen (II. 9.). Die Methode der empirischen Erhebung wird auf Grund der Aufwändigkeit und Einmaligkeit derselben, in Erhebung und Auswertung sehr ausführlich dargestellt (III.1. bis III.4.). Diesem Teil folgen die Ergebnisse, die sich in eine Beschreibung der Häufigkeiten mütterlicher Kognitionen (IV.1.) und qualitative Einzelfallstudien (IV.2.) aufteilen. Am Ende der Arbeit steht eine ausführliche Diskussion der Forschungsmethodik (V.1.) und des Gewinns dieser Studie in theoretischer wie beratungspraktischer Hinsicht (V.2. und V.3.). Die Arbeit schließt mit der Zusammenfassung (VI.).

II. Theoretische Grundlagen

Der Schwerpunkt meiner empirischen Untersuchung lag auf der Perspektive der Mütter. Sich in den theoretischen Grundlagen ausschließlich auf die Kognitionen von Müttern zu beziehen, wäre auf Grund einer zu geringen Literaturmenge zu diesem Gebiet nicht weitreichend genug gewesen. Daher wird im Folgenden in erster Linie von elterlichen Kognitionen gesprochen, ausgehend von der Prämisse, dass sie die mütterlichen Kognitionen einschließen.

Welche Rolle spielen elterliche Kognitionen für die Entwicklung von Kindern? Nehmen sie Einfluss auf diese und wenn ja, wie sieht dies aus? Solche Fragen beschäftigen verschiedene Gruppen von Menschen: Wissenschaftler aus den Bereichen der Psychologie und Pädagogik, die elterliche Kognitionen zunächst beobachten und analysieren, um elterliches Verhalten besser verstehen zu können, eventuell Beratungsstellen, die ihr Angebot für Eltern und Kinder daraufhin anpassen und ausrichten sowie schließlich die Eltern selbst, die sich diese Fragen bewusst oder unbewusst im Alltag mit ihren Kindern stellen.

“Eltern haben mehr oder weniger explizite Vorstellungen zur Entwicklung ihres Kindes und zu dessen Fähigkeiten, zu den ‚Ursachen‘ guter und schlechter Leistungen, zu ihrem eigenen Einfluß auf die Entwicklung ihres Kindes, sowie zu den Fähigkeiten und Begabungen von Kindern im allgemeinen” (Voß, 1994, S. 138).

Familien als „Lernumwelten“ für Kinder wird schon seit geraumer Zeit ein wichtiger Platz in Forschung und Wissenschaft eingeräumt (siehe auch den Band von Laosa & Sigel, 1982; Goodnow & Collins, 1990). Nicht nur soziale Rollen und Regeln werden in Familien vermittelt, auch die intellektuelle Entwicklung der Kinder wird durch das Verhalten von Eltern mit beeinflusst (Bacon & Ashmore, 1982; Miller 1988; Sigel, 1982). Besonders Sigel (1982, 1985, 1994) leistete hier einen wichtigen Beitrag mit seinen Arbeiten zu den so genannten „distanzierenden Strategien“ von Eltern. Im Hinblick auf elterliches Handeln scheinen im Vorfeld elterliche Kognitionen, z.B. in Form von Überzeugungen (beliefs¹ bei Sigel 1985), Ideen (Goodnow 1988), Einstellungen (Holden 1995) und Attributionen (Miller 1995) eine

¹Ich schließe mich Voß (1994) an, und lasse den englischen Ausdruck *belief* wegen zahlreicher Konnotationen einige Male unübersetzt. Am ehesten würde meiner Ansicht nach *Überzeugung* als Übersetzung diesem Begriff gerecht werden.

nicht zu unterschätzende Rolle zu spielen. Ausgegangen wird von der Prämisse, dass das menschliche Individuum ein aktiver Informationsverarbeiter ist, der versucht, seine Welt kognitiv so zu organisieren, dass er in dieser leichter zurechtkommt. Von einer eher allgemeinen Perspektive menschlichen Denkens und Handelns wird der Fokus auf eine bestimmte Gruppe gelenkt, der besonderes „pädagogisches“ Interesse gebührt: den Eltern. Sie haben neben den Kognitionen zu den Belangen ihrer Erwachsenenwelt vermutlich noch zusätzlich „elterliche“ Kognitionen zu Kindern und Kindererziehung. Diese Kognitionen sind nicht ausschließlich Eltern vorbehalten, jedoch haben diese die Möglichkeit, sie an der Realität eines eigenen Kindes zu relativieren und ihre spezifische Elternrolle als ein Gefüge von solchen Kognitionen zu definieren. Aus diesen Prämissen resultierte ein weit gefächertes Forschungsinteresse, das ich im Folgenden kurz umreißen möchte. Dieses Vorhaben ist auf Grund der Verschiedenartigkeit der Literatur und der uneinheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten nicht einfach durchzuführen. Eine Möglichkeit, sich dem Konzept elterlicher Kognitionen zu nähern, stellen die folgenden verschiedenen Forschungsschwerpunkte dar:

- Parental beliefs: Elterliche Überzeugungen zu verschiedenen Bereichen kindlicher Entwicklung (z.B. Sigel und Mitarbeiterinnen, 1985, 1994, 1995)
- Parental ideas: Elterliche Vorstellungen, z.B. darüber, was Kinder wann können sollten (z.B. Goodnow, 1988, 1990, 1995)
- Parent attitudes: Elterliche Einstellungen, bestehend aus einer kognitiven, affektiven und Verhaltens-Komponente (z.B. Holden, 1989, 1995, 1999)
- Parents' attributions: Elterliche Ursachenerklärungen zu kindlichem Verhalten (z.B. Miller, 1995)
- Parentale Kognitionen: Forschungsmodell von Voß (1994)

Die genannten Ansätze sollen nun in den Teilen, in denen sie interessant für die vorliegende Arbeit sind, näher beschrieben werden. Mir erscheint der Ausdruck „Elterliche Kognitionen“ als Überbegriff für das Forschungsfeld geeignet.

1. Elterliche Überzeugungen (nach Sigel)

Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel (1995) grenzen ihre elterlichen Überzeugungen (beliefs) von anderen Begriffen ab, indem sie davon ausgehen, dass mit einer elterlichen Überzeugung Wissen und Ideen verbunden sind, die von dem Betreffenden als „Wahrheit“ angenommen werden. Elterliche Überzeugung bedeutet also hier etwas, das Eltern für „wahr“ halten. Diese Überzeugungen verfügen über unterschiedliche Grade an subjektiver Sicherheit, sie basieren zwar auf rationalen, aber nicht unbedingt auf logischen Gründen. Sie bilden das persönliche Wissen der Eltern über Ereignisse, Menschen, Orte und Handlungen ab. Eltern besitzen einen komplexen Satz von solchen Überzeugungen, u. a. über die kindliche Entwicklung, aber auch über ihre Rolle als Eltern. Von diesen Überzeugungen aus können weitere Kognitionen von den Eltern zu spezifischen verschiedenen Bereichen entwickelt werden.

1.1. Entwicklung von elterlichen Überzeugungen

“...within each perspective, beliefs emerge from social exchanges of some kind...”

(Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995, S.348).

Der Erwerb von Überzeugungen wird als ein Entwicklungsprozess gesehen. Wissen wird über verschiedene Zeitpunkte und Orte hinweg erworben und fortwährend umgewandelt. Man könnte diese Entwicklung von Überzeugungen als eine Art Spirale sehen, die mit jeder assimilierten Erfahrung ansteigt in einem fortlaufenden “complex of beliefs”. Die Weiterentwicklung ist abhängig von Erfahrungen und von der individuellen Bereitschaft des Einzelnen, emotionaler wie kognitiver Art und Weise. Idiosynkratische Überzeugungen sind beispielsweise das Produkt einer ganz eigenen spezifischen Erfahrung (z.B. als Schüler), geteilte soziale Überzeugungen hingegen, erwachsen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt (z.B. als Eltern in der Gesellschaft). In der Terminologie von Bronfenbrenners ökologischem Ansatz (Bronfenbrenner, 1979) liegt die wichtigste Quelle für Überzeugungen im Mikrosystem des Individuums (persönliche Erfahrungen z.B. besonders im Hinblick auf Kinder und Elternsein). Eingebettet sind diese Erfahrungen in die Makrokultur (Kultur der Bezugsgruppe des Einzelnen).

1.2. Elterliche Überzeugungen zu verschiedenen Bereichen

Das Wissen in Form von Überzeugungen ist in Bereiche organisiert. Je nach Bereich können die Überzeugungen unterschiedlich sein. Das Forschungsinteresse sollte nach Sigel & Mc Gillicuddy-De Lisi (1995) auf der Identifikation der Inhalte und Grenzen solcher elterlicher Überzeugungsbereiche liegen. Die Beziehungen zwischen solchen Bereichen variieren sehr wahrscheinlich von Kultur zu Kultur und von Individuum zu Individuum. Bedeutend für die Grenzen von elterlichen Überzeugungsbereichen könnte sein, wie stark das Vertrauen der Eltern in ihre Überzeugungen ist. Solche elterlichen Überzeugungsbereiche könnten beispielsweise traditionelle Kategorien sein, die auch durch die Kultur mitbestimmt sind, in unserem Fall Überzeugungen zum Lese-Schreiberwerb von (eigenen) Kindern, Überzeugungen zum Elternsein etc. Diese Kategorien können ein kohärentes System bilden, das bei Übereinstimmung mit der Realität Sicherheit bietet, aber auch Unsicherheit bei Diskrepanzen hervorruft.

1.3. Die Struktur elterlicher Überzeugungen

Sigel (1985) geht davon aus, dass beliefs in Form von Netzwerken organisiert sind. Es gibt sog. „core beliefs“, die als zentrale Überzeugungen von Eltern gesehen werden, die sich dann allerdings durchaus in unterschiedlichem Verhalten äußern. Beispielsweise könnte eine zentrale Überzeugung lauten: Eltern sind wichtige „Unterstützer“ kindlichen Lernens. Ob sie nun der Meinung sind, dass diese „Unterstützung“ am besten durch Vormachen oder durch Ermöglichen von eigenen Erfahrungen verwirklicht wird, kann von verschiedenen idiosynkratischen Erfahrungen der Eltern abhängen (beispielsweise einer Störungserfahrung). *„In effect, the core belief is the same for the two parents, but they differ in how they are executed“* (Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995, S. 352).

Als erstes Rahmenmodell für diese Überlegungen bieten Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel (1995) den sog. „belief complex“ an. Die Idee ist, dass jede (belief-) Komponente mit den anderen (belief-) Komponenten des Modells über eine zentrale kognitive Komponente verbunden ist, d.h. jeder (belief-) Komponente wird eine Beziehung zu einem ihr zugrunde liegenden kognitiven Aspekt von beliefs unterstellt. Zum Beispiel: Attributionen und Konstrukte. Beides sind Kognitionen, aber dennoch sind sie verschieden. Attributionen sind Rückschlüsse auf Grund eines beobachteten aktuellen Verhaltens, Konstrukte sind eher in den

längerfristigen Erfahrungen mit dem Kind entstanden und stellen eine Art interne Organisation dieser Erfahrungen dar. Beiden Phänomenen werden kognitive Anteile unterstellt, die das Zentrum des „belief complex“ ausmachen sollen.

1.4. Funktionen von elterlichen Überzeugungen

“The functions of beliefs are basically to make life easier for the cognizing parent”

(Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995, S. 350).

Überzeugungen machen es Erwachsenen möglich, ihre Welt in einer psychologisch konsistenten Art zu organisieren, Vorhersagen zu machen, Ähnlichkeiten wahrzunehmen und neue Erfahrungen auf vergangene zu beziehen. Sie gestatten Eltern, Prioritäten in ihrem Elternsein zu setzen, Erfolge zu bewerten und Selbst-Wirksamkeit zu überprüfen. Überzeugungen können eine Quelle für elterliches Verhalten sein und die intellektuelle sowie soziale Entwicklung des Kindes beeinflussen. Nicht alle Überzeugungen werden mit der gleichen Gewissheit verbunden. Im Kontext der Kindererziehung könnte es sein, dass die Sicherheit einer elterlichen Überzeugung sich in der Stärke der Verbindung zwischen elterlicher Überzeugung und elterlichem Verhalten auszeichnet. Überzeugungen beinhalten Unsicherheit und Zweifel ebenso wie Sicherheit und Bequemlichkeit. Sie bieten auch Vorteile für das Kind: Seine Welt ist besser vorhersehbar, wenn das Verhalten der Eltern durch die Organisation von Überzeugungen und diese Überzeugungen durch die Realität der Eltern-Kind-Beziehung geprägt sind. Der Einfluss von Gefühlen, Wünschen und Werten auf elterliche Überzeugungen wird hauptsächlich auf der Ausdrucks- und somit Handlungsebene festgemacht:

„In summary, then, the expression of a belief is influenced by the parent’s ideas (knowledge or beliefs about what is true), by the feelings that are attached to those ideas, by the parents’ desires (intentions), and by the value assigned to particular behaviors, child outcomes, or events“ (Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995, S. 352).

1.5. Empirische Studien zum Zusammenhang von Überzeugung und Verhalten

Nach Sigel (1985) ist eine der wichtigsten Auswirkungen elterlicher Überzeugungen ihre handlungsleitende Funktion. Er schreibt den „parental beliefs“ eine vermittelnde Wirkung in der elterlichen Erziehung zu. Aus der Frage heraus, warum Eltern so handeln, wie sie es tun, entwickelten sich seine Studien zu den sog. distanzierenden Strategien von Eltern. Diese werden definiert als:

„Verhaltensweisen oder Ereignisse, die das Kind (das Individuum) kognitiv von der unmittelbaren Verhaltensumwelt trennen. Die betreffenden Verhaltensweisen oder Ereignisse fordern vom Kind, sich einer Sache zuzuwenden oder auf etwas zu reagieren, was nicht gegenwärtig (zukünftig oder vergangen) oder nicht greifbar (als abstrakte Sprache) ist“ (Sigel, 1970, S. 111-112).

Die distanzierenden Verhaltensweisen der Eltern regen auf Seiten des Kindes Repräsentationsleistungen an. Beispiele für distanzierende Strategien auf einem hohen Niveau wären, ein Kind die Folgen einer Handlung einschätzen zu lassen. Ein mittleres Niveau distanzierender Strategien wäre es, ein Kind eine Reihenfolge erstellen zu lassen, und ein niedriges Niveau würde einfaches Benennen beinhalten. Die Häufigkeit und Qualität solcher Dialoge zwischen Eltern und Kindern beeinflusst nach Sigel die Entwicklung der Vorstellungskraft der Kinder. Welche distanzierende Strategie verwendet wird, ist abhängig von einer elterlichen Überzeugung. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Betonung des interaktionalen Geschehens. Verhält sich ein Kind gegenläufig zu den Überzeugungen der Eltern, so werden diese - zur Vermeidung dysfunktionaler Beziehungsmuster - (idealerweise) ihr Verhalten einer neuen Überzeugung anpassen, die dem Kind gerechter wird. Sigel und seine Mitarbeiter entwickelten ein Modell mit drei Grundkomponenten:

(1) Elterliche Überzeugungen, die in (2) distanzierenden Strategien Ausdruck finden, beeinflussen die (3) Fähigkeit des Kindes zur Repräsentation.

In seiner Untersuchung zu distanzierenden Strategien im Vorschulalter konnte Sigel teilweise die obigen Annahmen bestätigen (Sigel, Mc Gillicuddy-De Lisi, Flaughner & Rock 1983). Er fand allerdings auch, dass sich die von den Eltern angewandten Strategien im Umgang mit ihren Kindern (sozusagen in Lehrerfunktion) stark an der Aufgabenstellung/ der Art des Problems orientierten. In einer Längsschnittstudie mit Kindern im Schulalter wollte die Forschergruppe zum einen Stabilität oder Wechsel in den elterlichen Überzeugungen finden, aber

auch die Entwicklung der Kinder in ihren repräsentationalen Fähigkeiten weiter beobachten. Das strukturierte Interview wurde hierfür überarbeitet und die Eltern wurden zu verschiedenen Situationen befragt, wie sie ihrem Kind beim Erwerb von Wissen helfen würden. Aus den Antworten der Eltern ließen sich schließlich zehn verschiedene Überzeugungen, wie sie in Tabelle 2.1 zusammengefasst sind, ableiten.

Tabelle 2.1

Elterliche Überzeugungen zum Erwerb von Wissen bei Kindern (in Anlehnung an Sigel)

Anhäufung	Das Kind lernt durch die Praxis und zusätzliche Erfahrungen.
Aktivität	Das Kind lernt durch Tun, Weitergeben von Erfahrungen.
Kognitive Prozesse	Das Kind lernt durch Denken und Schlussfolgern, Nachdenken über Möglichkeiten, Ableiten und Abwägen von Konsequenzen.
Direkte Instruktion	Das Kind lernt dadurch, dass ihm gesagt wird, was es zu tun hat, durch Erklärungen und Ratschläge.
Experimentieren	Das Kind lernt durch Ausprobieren verschiedener alternativer Lösungen beim Problemlösen, durch Versuch und Irrtum.
Vormachen	Das Kind lernt durch Nachahmung und Modelle.
Manipulation der Umwelt	Das Kind lernt dadurch, dass der Erwachsene Aktivitäten und Lernaufgaben vorgibt.
Positive Verstärkung	Das Kind lernt durch Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Unterstützung.
Negative Verstärkung ² :	Das Kind lernt durch Bestrafung oder Kritik seines Verhaltens.
Selbstregulierung	Das Kind lernt durch Herausfinden selbständiger Lösungen.

² Der Ausdruck negative Verstärkung wird hier von den Autoren falsch verwendet, da offensichtlich Bestrafung gemeint ist. Negative Verstärkung jedoch meint den Wegfall aversiver Bedingungen, die zu einer höheren Frequenz erwünschten Verhaltens führt. Anm. der Verf.

Die Forschergruppe reduzierte für die folgenden Analysen diese zehn potentiellen Überzeugungen auf vier, die in ihren Interviews knapp 90% aller Äußerungen ausmachten. Danach erwerben Kinder Wissen aus Sicht ihrer Eltern durch kognitive Prozesse, direkte Instruktion, positive Verstärkung und Bestrafung (elterliche Kognitionen). Aus den Selbstberichten der Eltern ließen sich fünf Strategie-Kategorien ableiten: Distanzierung, rational autoritativer Stil, dirigistisch autoritativer Stil, negatives Feedback und positives Feedback (elterliches Handeln). Untersucht wurden drei Wissenserwerbsbereiche: moralisch-soziales Wissen, physikalisches Wissen und emotionales Wissen.

Nach Sigel (1994) bieten sich zwei dichotome Sichtweisen von Eltern an, wie Kinder Wissen erwerben. Diese werden zusätzlich unterschieden nach den Bereichen, in denen Wissen erworben werden soll. Siehe hierzu Tabelle 2.2.

Tabelle 2.2

Ergebnisse zu wichtigen Variablen im Lernprozess aus Elternsicht (nach Sigel)

	Dimension der „Freiheit“ (<i>internal</i>) im Erwerb von Wissen	„Autoritative“ Dimension (<i>external</i>) im Erwerb von Wissen
Beispiel für elterliche Überzeugung und Strategie	„Kognitive Prozesse“: Kinder werden dazu angehalten nachzudenken und Probleme durch eigenes Folgern und eigene Initiative zu lösen	„Direkte Instruktion“: Anweisung und Kontrolle der elterlichen Autorität oder anderer Erwachsener (auch positive Verstärkung ³ und Bestrafung)
Sicht des Kindes	Kind =aktiv denkendes Wesen	Kind =passiv rezipierend
Wissensbereich	Emotionales Wissen	Physikalische Konzepte (v. a. Instruktion) Moralische/Soziale Regeln (v. a. Verstärkung)

³Mit „Positive Verstärkung“ sind sowohl Erfolgserlebnisse (eher interne Verstärkung) als auch Anerkennung von außen (eher externe Verstärkung) gemeint. Bei einer Zuordnung ausschließlich zur „autoritativen Dimension“ wird der interne Aspekt positiver Verstärkung nicht ausreichend beachtet.

Neben diesen inhaltlichen Ergebnissen aus Tabelle 2.2 hebt Sigel einen wichtigen methodischen Hinweis bezüglich der gestellten Interviewfragen hervor: Die Frage nach dem eigenen Kind und dem Kind „im Allgemeinen“, die ursprünglich nicht so intendiert war, führt für ihn zu folgender Erkenntnis:

„Tatsache ist, daß eine Überzeugung nicht notwendigerweise eindimensional und durchgängig existiert, vielmehr sind Überzeugungen vom Kontext und vom Einzelfall abhängig. Für den individuellen Fall kann eine Ausnahme gemacht werden, auch wenn dies im Widerspruch zur allgemeinen Auffassung steht“ (Sigel, 1994, S. 177) und „Warum deckt sich dann trotzdem manches? Weil die Eltern die Verallgemeinerung nicht ganz fallen lassen, sondern sie relativieren. Auf diese Weise bleibt eine Restbeziehung übrig“ (Sigel, 1994, S. 178).

Diese Erkenntnis von Sigel könnte besonders interessant im Hinblick auf eine Gruppe von Eltern sein, deren Kind Schwierigkeiten in seiner Entwicklung hat. Sind in diesem Fall die Überzeugungen der Eltern zu Kindern im Allgemeinen deutlich verschieden von den Überzeugungen zum eigenen Kind? Wie sieht dies im Vergleich zu einer Gruppe von Eltern aus, bei deren Kindern die Entwicklung problemlos verläuft?

1.6. Kritik am Ansatz von Sigel

Zu würdigen ist der Versuch von Sigel und seinen Mitarbeiterinnen über die Ebene einzelner Überzeugungen hinaus, eine Gesamtstruktur elterlicher Kognitionen schaffen zu wollen. Kritisch zu sehen sind die starke Betonung kognitiver Faktoren und die Vernachlässigung emotionaler Faktoren bei elterlichen Überzeugungen. Weiterhin ist zu fragen, warum das Entscheidende an einer Überzeugung das „Absolute“, das Wahrheit Beanspruchende sein soll. Im Kontext des Erwerbs von Überzeugungen wird deutlich, dass diese einer gewissen Dynamik unterliegen und Veränderungen zulässig sind. In Bezug auf die vorherige Annahme, elterliche Überzeugungen als Wahrheit zu definieren, bleibt die Frage offen, wann der Endpunkt der Entwicklungsspirale erreicht und die Überzeugung endgültig definiert ist. Es wird nicht deutlich, warum die eine Überzeugung eher als „Wahrheit“ angenommen werden kann und die andere als „weniger wahr“ gilt. Hier könnten beispielsweise emotionale Aspekte in die Überzeugungen mit hineinspielen. Zu beachten ist auch, dass auf der einen Seite eine sehr breite Gültigkeit von elterlichen Überzeugungen angenommen wird, jedoch dann eine Einschränkung durch die „Organisation“ in Bereiche erfolgt. Ich könnte mir vorstellen, dass es auch grundsätzliche Überzeugungen von Eltern gibt, die über verschiedene Bereiche hinweg

gelten. Entscheidend könnten - neben der Festlegung der Bereiche durch die Forscher - auch die Erfahrungen der Eltern mit den eigenen Kindern hierzu beitragen. Zur Untersuchung von Sigel und seinen Kolleginnen bleibt kritisch anzumerken, dass die Bezeichnung und Strukturierung der Kategorien durch die Untersucherinnen vorgenommen wurde, was entscheidend zu einer guten „Passung“ beigetragen haben könnte (obwohl die Autorinnen betonen, alle Kategorien aus den Selbstberichten der Eltern abgeleitet zu haben). Zudem erscheint mir der Begriff der „Verstärkung“ sowohl im positiven wie auch negativen Sinne nicht ausreichend expliziert.

Eine fundierte Theorie zu beliefs ist noch nicht auszumachen. Dennoch liefert der „belief complex“ in meinen Augen einige wichtige Grundlagen zur Integration und Fortentwicklung verschiedener Forschungsperspektiven. Beliefs sind wichtige Vorläufer elterlichen Handelns. Dies gibt eine Berechtigung zu weiterer Forschung auf diesem Gebiet. Der Ansatz und die Studien von Sigel liefern folgende wichtige Hinweise, die in der vorliegenden Arbeit als Ansatzpunkte dienen sollen:

- Eltern verfügen über einen komplexen Satz von Überzeugungen zur kindlichen Entwicklung. Diese sind „subjektive Wahrheiten“ der Eltern. Diese Überzeugungen sind von Kontexten mitbestimmt und in einer Art Netzwerk organisiert.
- Es konnten spezifische Überzeugungen von Eltern zum Wissenserwerb bei Kindern gefunden werden.
- Die handlungsleitende Funktion dieser elterlichen Überzeugungen ließ sich für den Vorschulbereich zeigen.
- Die Unterscheidung von Aussagen von Eltern zu Kindern im Allgemeinen und zum eigenen Kind erscheint im Hinblick auf künftige Forschung gewinnbringend und wünschenswert.

2. Elterliche Vorstellungen - „ideas“ - (nach Goodnow)

Goodnow (1988) bevorzugt den Begriff „Ideen“, da dieser die Eltern weniger auf eine endgültige und definierte Perspektive festlegt und der Verschiedenartigkeit des Materials im Forschungsfeld zu elterlichen Kognitionen eher gerecht wird. Zudem erscheint ihr der Ausdruck „Idee“ am allgemeinsten und neutralsten im Hinblick auf die mögliche Unterscheidung elterlicher Ansichten. Ich werde im Folgenden anstatt des zu weitläufigen Begriffs „Idee“ in Anlehnung an Scheib (1998) den Ausdruck *Vorstellung* verwenden.

Interessant für mein Vorhaben erscheinen mir die Ausführungen zu den Merkmalen elterlicher Vorstellungen (s. a. Goodnow & Collins, 1990). Diese Merkmale sind: *Genauigkeit*, *Differenziertheit*, *Zugänglichkeit* bzw. *Bewusstheit*, *Veränderbarkeit* und *Struktur* elterlicher Vorstellungen.

2.1. Genauigkeit

Genauigkeit elterlicher Vorstellung spielt eine Rolle im Bezug auf die Wahrnehmung der Fähigkeiten von Kindern durch ihre Eltern. Eltern können ihre Kinder unter- oder überschätzen, in beiden Fällen folgen elterliche Handlungen, die nicht optimal zu ihrem Kind passen. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass elterlichen Vorstellungen auch eine das eigene Ich schützende Funktion („ego-protecting function“) zugeschrieben werden kann: Eltern sehen sich und ihre Kinder in einem „besseren Licht“ als dies der Realität entspricht, auch aus einer Notwendigkeit heraus, den Alltag mit den Kindern zu bewältigen. Von Bedeutung scheint mir auch, was mit den Eltern geschieht, deren Kind offensichtlich nicht mit seiner Altersgruppe zu vergleichen ist. Die gängigen „Informationssysteme“ von Eltern (Meinungen anderer Eltern und Großeltern, Beobachtung gleichaltriger Kinder) können hier sehr schnell scheitern. Eventuell wird in diesem Fall der Rat von Experten für die Eltern umso wichtiger.

2.2. Differenziertheit

Differenziertheit trifft die Breite und Vielschichtigkeit elterlicher Vorstellungen. Unterschieden wird beispielsweise zwischen monokausalen Ursachenerklärungen für schulische Leistungen („Das ist 100% Veranlagung“, „Es liegt alles an der Konzentration“) oder einem multifaktoriellen Gefüge möglicher Erklärungen, d.h. es werden verschiedenste Aspekte der Persönlichkeit und Umwelt des Kindes berücksichtigt („Es war sehr laut in der Klasse, er war vielleicht nicht ganz ausgeschlafen, wir haben nicht genügend gemeinsam geübt und die Aufgabe war sehr schwierig“). Unter Umständen lässt also eine „erweiterte Sicht der Dinge“ auch die Beteiligung der Eltern am Ursachengefüge zu, die in einem monokausalen Erklärungsansatz nicht mitgedacht wird.

2.3. Zugänglichkeit bzw. Bewusstheit

Zugänglichkeit bzw. Bewusstheit elterlicher Vorstellungen sind zum einen bei der Erhebung zu Forschungszwecken von Bedeutung als auch in der Beratungspraxis. „Unproblematische“ Vorstellungen von Eltern sind sicherlich leichter zugänglich als eventuell emotional stärker belastete Vorstellungen. Wir müssen auch davon ausgehen, dass elterliches Handeln teilweise automatisiert und ohne „großes Nachdenken“ abläuft, in diesem Fall sind elterliche Vorstellungen sicherlich weniger bewusst und zugänglich.

2.4. Veränderbarkeit

Ob, gegebenenfalls wie stark und durch welche Einflüsse elterliche Vorstellungen veränderbar sind, ist eine weitere wichtige Frage, auch im Hinblick auf die Beratung von Eltern. Reichen allein (neue) Informationen aus um bisherige Vorstellungen von Eltern zu beeinflussen? Was macht es für Eltern hilfreich, ihre Vorstellungen in Frage zu stellen und zu verändern?

Bei Goodnow (1995) finden sich folgende Hinweise hierzu:

- *Informationsqualität*: Verständlichkeit, Erklärungswert aber auch die emotionale Bedeutung der neuen Information im Sinne eines „In-Frage-Stellens“ der Kompetenz der Mutter/ des Vaters können die Veränderungsmotivation von Eltern beeinflussen.
- *Differenziertheit der elterlichen Vorstellung*: Multifaktorielle Vorstellungen sind nach Goodnow zugänglicher für Veränderungen als monokausale Vorstellungen.
- *Soziale Umstände*: Gefährdet die Veränderung einer Vorstellung aus der Perspektive der Eltern eventuell die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe?
- *Quelle der neuen Information*: Welchen Stellenwert hat die Person in den Augen der Eltern, die die neue Information vermittelt?

Ein anderer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, warum und wann Eltern überhaupt neue Informationen suchen, Fragen an Fachleute stellen oder sich selbst mit einem Thema auseinander setzen und ihre Familie und Freunde in die „Suche nach Wissen“ mit einbeziehen. Ein möglicher Zeitpunkt könnte sein, wenn Eltern Schwierigkeiten in der Entwicklung ihres Kindes wahrnehmen und besorgt hierüber sind. Goodnow (1995) findet, dass Eltern dann neue Informationen suchen, wenn:

„They are most likely to do so, it appears, shortly before they need the information, when they are in the early stages of developing their ideas, when their mood is positive, when the goal is

one of accuracy rather than a “quick fix”, and when asking questions does not expose them to negative judgements by others” (Goodnow, 1995, S. 327).

Insbesondere die letzten drei genannten Aspekte: Vorhandensein guter Stimmung, keine schnelle Lösung vor Augen und keine Angst vor abwertenden Kommentaren von anderen scheinen mir für Eltern, deren Kind Schwierigkeiten hat, die Suche nach neuen Informationen zu erschweren.

2.5. Struktur

Hinsichtlich der Struktur elterlicher Vorstellungen geht auch Goodnow (1995) davon aus, dass die einzelnen Vorstellungen zusammengefasst werden können und zueinander in Beziehung stehen. Zentral scheint ihr allerdings die Feststellung, dass das Vorhandensein mehrerer verschiedener Positionen eine Normalität unseres Lebens darstellt und somit auch für elterliche Vorstellungen gelten kann. *„One way may be more salient or receive stronger endorsement than the other at particular times, but the alternative view is not likely to be completely absent”* (Goodnow, 1995, S. 328).

Insgesamt betrachtet, liefert der Ansatz von Goodnow weniger konkrete Ansätze zur Durchführung meiner Arbeit, als vielmehr interessante Anregungen gerade auch mit Blick auf die Untersuchung einer Gruppe von Eltern deren Kinder Schwierigkeiten haben und die Interpretation des Datenmaterials. Kurz zusammengefasst:

- Die Merkmale elterlicher Vorstellungen wie Genauigkeit, Differenziertheit, Zugänglichkeit/ Bewusstheit, Veränderbarkeit und Strukturiertheit liefern weitere wichtige Hinweise zur Existenz und Beschaffenheit elterlicher Kognitionen.

3. Elterliche Einstellungen (nach Holden): eine kognitive, emotionale und Verhaltens-Perspektive von Eltern

Die Forschung zu elterlichen Einstellungen hat eine lange Tradition in der (Sozial-) Psychologie. Im Gegensatz zu den elterlichen Überzeugungen und Vorstellungen sollen hier eine kognitive, emotionale und Verhaltens-Perspektive von Eltern miteinander verknüpft werden. Dies führte dazu, dass die Studien auf diesem Gebiet weniger spezifisch und auch weniger ergiebig sind, was die Verbindung von Kognition und Verhalten von Eltern angeht (Holden & Edwards, 1989).

In den Ausführungen von Holden (1995) zu elterlichen Einstellungen („parent attitudes“) wird eine Einstellung als eine „psychologische Tendenz“ von Eltern gesehen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bestimmte Sachverhalte (z.B. die Kindererziehung betreffend) unterschiedlich bewertet werden. Diese evaluativen Aspekte, als Teile kognitiver Orientierung von Eltern, resultieren in einer emotional positiv besetzten oder emotional negativ besetzten Einstellung. Eine aktuelle Veröffentlichung von Holden & Miller (1999) beschäftigt sich mit der vermeintlichen Stabilität elterlichen Erziehungsverhaltens (bedingt durch elterliche Einstellungen). Sie finden in einer Meta-Analyse beide Aspekte: stabiles sowie instabiles elterliches Erziehungsverhalten. Dies kann zum einen ein Effekt von Untersuchungsmethoden sein, ist aber nach Ansicht der Autoren mit bedingt durch die jeweilige Fragestellung der Studie. Längsschnittlich angelegte Untersuchungen („across-time“) finden eher eine Stabilität elterlichen Verhaltens, Studien zu Verhalten in verschiedenen Situationen zu einem Zeitpunkt („across-situations“) finden eher unterschiedliche elterliche Verhaltensweisen. Als Konsequenz ihrer Befunde fordern Holden & Miller (1999) eine differenziertere Untersuchung der Ähnlichkeit und Unterschiede von Eltern in der Kindererziehung. Ihre (neue) Definition von Elternschaft („parenting“) lautet:

„...the definition of parenting to be an individual's adaptation to three sets of variables: (a) his or her own contemporaneous internal cognitive and affective factors, (b) a particular child, and (c) the context. Such an adaptation may rely on old solutions or elicit novel responses“ (Holden & Miller, 1999, S. 245).

Zukünftige Fragestellungen sollten nach Ansicht der Autoren die Bedingungen, Wege und das Ausmaß, unter denen Kindererziehung gleich bleibt oder sich verändert, als Mittelpunkt haben. *Beliefs* (nach Sigel) und *ideas* (nach Goodnow) werden bei Holden (1995) als wichtige

Aspekte von Elternschaft verstanden, denen eine bedeutsame Rolle für das elterliche Handeln zugeschrieben wird.

Der Vorteil des „Einstellungsansatzes“ liegt zweifelsohne in seiner großen Breite im Hinblick auf das Forschungsfeld „Elternschaft“. Eine Gefahr ist aber in einer methodischen wie konzeptuellen „Schwammigkeit“ zu sehen. Insofern stellen die Ansätze von Sigel und Goodnow spezifischere Konzepte dar, wie elterliche Überzeugungen und Vorstellungen auf elterliches Verhalten Einfluss nehmen können, wie sie entstehen und wie sie „organisiert“ sind. Der Nachteil hierbei ist der Verlust wichtiger detaillierter Informationen zu Gefühlen und Bewertungen von Eltern.

Kurz zusammengefasst:

- Wichtige Informationen aus der Einstellungsforschung finden sich im Hinweis auf unterschiedliche Bewertungen von Eltern, sowie bei der Berücksichtigung verschiedener situativer Bedingungen elterlichen Denkens und Handelns.

4. Elterliche Attributionen (nach Miller)

Die Attributionsforschung stellt einen bedeutenden Forschungszweig in der Sozialpsychologie und Motivationspsychologie dar. Immer wieder wird auf ihre Konzepte zurückgegriffen, um empirische Phänomene aus dem menschlichen Alltag erklären zu können. Elterliche Kognitionen werden auch in Form von Attributionen der Eltern betrachtet. Miller hat hierzu 1995 ein ausführliches Review erstellt.

4.1. Theoretischer Hintergrund

„Wenn man der Stimme des Volkes glauben will, dürfte die Bedingungsanalyse schulischer Leistungen keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten; werden doch in der Regel Schulerfolge auf Gescheitheit und Fleiß, Schulversagen auf Dummheit und Faulheit zurückgeführt. Für die Charakterisierung des Lernenden ergibt sich daraus ein sehr einfaches Einteilungsschema: Entweder ‚er kann und will‘ oder ‚er kann und will nicht‘“ (Weinert, 1965, S.19).

Lassen sich auf diese Weise elterliche Attributionen von Kindern im Schulalter angemessen beschreiben? Meiner Ansicht nach bedarf es hier noch einer weiteren Ausdifferenzierung in der Analyse elterlicher Äußerungen. Die Eltern nehmen ein Ereignis wahr, ziehen eine

Schlussfolgerung hinsichtlich der möglichen Ursache dieses Ereignisses und reagieren entsprechend. Im Vordergrund sind eine Wahrnehmung der Eltern und deren Frage nach dem „Warum“. Mit einer Attribution sind häufig auch Bewertungen und Emotionen des Attribuierenden verbunden. Weiner (1979) beschäftigte sich in erster Linie mit dem Effekt, den bestimmte Attributionen beispielsweise auf elterliches Verhalten haben können. Sein Modell lässt sich vereinfacht folgendermaßen beschreiben:

Aus der Beobachtung von Verhalten folgen eine (elterliche) Ursachenerklärung und eine Erwartung hinsichtlich zukünftigen Verhaltens verbunden mit einer affektiven Reaktion.

Hieraus resultiert dann die Antwort auf das beobachtete Verhalten.

Ursachenzuschreibungen (nicht nur) von Eltern lassen sich nach Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum (1971) in die Dimensionen „Stabilität“ über die Zeit (stabil/ variabel) und die der „Lokation“ in der Person (internal/ external) einteilen. *„Diese vier Kausalfaktoren sind sicherlich keine vollständige Aufzählung wahrgenommener Ursachen in Leistungssituationen, sie lassen sich jedoch nach Weiner (1976, S.219) ...auf alle Leistungsaufgaben anwenden und beschreiben die Hauptquellen der Variation von Urteilen für die erlebten Ursachen von Erfolg und Mißerfolg“* (Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 126).

Das klassische Vierfelderschema in Tabelle 2.3 bietet zunächst ausreichende Möglichkeiten, die Attributionen von Eltern zu erfassen und einzuteilen.

Tabelle 2.3

Klassifikationsschema wahrgenommener Ursachenfaktoren für Leistungsergebnisse

Stabilität	Lokation	
	Internal	External
Stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall

Tabelle 2.3 beschreibt die Dimensionen Stabilität und Lokation. Stabil ist eine Ursache, wenn sie über eine längere Zeit nicht veränderbar erscheint, variabel hingegen bedeutet die Verän-

derungsmöglichkeit von Ursachen. Internale Ursachen sind in der Person des Betroffenen angesiedelt, externale Ursachen liegen außerhalb der Person.

Attributionen werden als Mediatoren zwischen kindlichem Verhalten und elterlicher Reaktion betrachtet. Diese Kognition der Eltern beeinflusst also ihre Reaktion auf das wahrgenommene Ereignis.

4.2. Empirische Befunde zu Attributionen von Eltern bei kognitiven Leistungen von Kindern

Attributionen von Eltern können unterschiedlich ausfallen, in Abhängigkeit vom Alter und Geschlecht des Kindes, von kulturellen Gegebenheiten und der Stimmung der Eltern. Miller (1995) stellt in seinem Überblicksartikel wichtige Befunde zu elterlichen Attributionen zusammen. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit erscheinen mir v. a. die Attributionen der Eltern zu kognitiven Leistungen von Kindern relevant.

Es finden sich schon bei Eltern mit jungen Kindern Attributionen zu den kognitiven Fähigkeiten ihres Kindes. Diese scheinen im Verlauf der kindlichen Entwicklung weitgehend stabil zu bleiben: „... *parents' perceptions of their children's competence early in development influence the causal attributions that they offer for performance later in development*“ (Miller, 1995, S. 1563).

Eine wichtige Rolle bei elterlichen Attributionen spielt das Geschlecht des Kindes: Bei Jungen wird Erfolg in Mathematik eher auf Fähigkeit (internal stabil) zurückgeführt, bei Mädchen eher auf Fleiß (internal variabel) (Eccles, 1987). Bei Misserfolg verfügen Mädchen eher über eine geringe Fähigkeit und Jungen waren „faul“.

Kulturelle Faktoren können im Kontext elterlicher Attributionen zu schulischen Leistungen von Kindern bedeutsam sein. So ließ sich mehrfach zeigen, dass asiatische Mütter stärker auf veränderliche, internale Merkmale wie Anstrengung und Fleiß attribuierten als nordamerikanische Mütter (Hess et al 1986, Stevenson & Lee 1990). In diesem Zusammenhang ließ sich auch nachweisen, dass das Verhalten der Mütter unterschiedlich war. Asiatische Mütter nahmen stärker Einfluss auf die Hausaufgaben ihrer Kinder und reagierten stärker auf die schulischen Misserfolge als amerikanische Mütter.

Hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten ihrer Kinder attribuieren Eltern insgesamt, so Miller (1995), eher internal bei schulischen Erfolgen und external bei Misserfolgen (Veränderungen in der schulischen Leistung sind aus Sicht der Eltern eher möglich). Dies passt zu dem Be-

fund, dass Eltern generell dazu neigen ihre Kinder zu überschätzen: „...*parents tend to overestimate what their children can do- a kind of „positivity” bias...*” (Miller, 1995, S. 1570). In der Konsequenz könnte dies bedeuten, dass Eltern von Kindern mit Schwierigkeiten in schulischen Belangen es schwer haben, ihre Kinder realistisch einzuschätzen. Misserfolge des Kindes - entgegen der bisherigen Forschungsergebnisse - internal, mit geringer Fähigkeit des Kindes zu erklären, könnte im Hinblick auf ihre Verantwortung für die Schwierigkeiten einer Entlastung der Eltern dienen.

Zu kritisieren ist, dass zur Erfassung von Attributionen bisher meist nur Fragebögen bei den Müttern (und Vätern) der Kinder verwendet wurden. Die wenigsten Studien untersuchen das spontane Auftreten von Attributionen, sondern arbeiten mit Vorgaben. Meist werden Beispiele mit „hypothetischen“ Kindern dargestellt oder die Eltern werden gebeten sich vorzustellen, ihr Kind *hätte* in dieser oder jener Art gehandelt. Zudem fehlt bei den meisten Studien die Einbettung in einen größeren Kontext elterlicher Kognitionen.

4.3. Attributionen von Eltern zur Motivation ihrer Kinder

Die beiden Dimensionen „Lokation“ und „Stabilität“ wurden später noch durch die Dimension der „Kontrollierbarkeit“ vs. „Unkontrollierbarkeit“ von Verhalten (Weiner 1984) ergänzt. Hier beurteilt der Attribuierende, ob der Handelnde für sein Verhalten verantwortlich gemacht werden kann, ob es intendiert und beabsichtigt ist. Diese Dimension kann bei elterlichen Ursachenerklärungen zur Motivation von Kindern bedeutsam werden. „*Children’s failure elicits greater punishment when thought to be caused by low effort than by low ability, and their success elicits greater reward when thought to be caused by high effort than by high ability*” (Dix & Grusec, 1985, S. 206).

Eine geringe Eigenmotivation (im Sinne von wenig Anstrengung) wird von Eltern sehr wahrscheinlich weniger toleriert als ein Misserfolg auf Grund einer geringen Fähigkeit bei hoher Eigenmotivation. Der Zusammenhang zwischen Fähigkeit des Kindes und seiner Eigenmotivation erscheint mir im Kontext von Schwierigkeiten des Kindes bedeutsam. Wie lauten die Attributionen von Eltern, weshalb ihre Kinder motiviert sind zu lernen? Welche Rolle spielt die von den Eltern wahrgenommene Fähigkeit des Kindes in diesem Zusammenhang? Vermuten Eltern eher intrinsische Motive (Anreize, die in der Sache, der Aufgabe liegen) oder extrinsische Motive (Anreize von außen, Belohnung, Bestrafung) bei ihren Kindern? Glauben Eltern, dass ihre Kinder nur durch Druck von außen lernen? Sind diese Überzeugungen unter-

schiedlich für verschiedene Kinder? Obwohl mir diese Fragen im Bezug auf elterliche Kognitionen und Handlungen von Bedeutung erscheinen, ließen sich keine Studien zu elterlichen Attributionen hinsichtlich der kindlichen Motivation zu Lernen finden.

Die Befunde der Attributionsforschung liefern wichtige Hinweise zur konkreten Durchführung zukünftiger Untersuchungen, auch zu dieser Arbeit. Kurz zusammengefasst:

- Attributionen sind aus der Erforschung sozialer Kognitionen von Erwachsenen nicht mehr wegzudenken und bieten ein sowohl alltagstaugliches als auch wissenschaftlich interessantes Erklärungsmodell menschlichen (und somit auch elterlichen) Verhaltens.

5. Modellvorstellung zur Verknüpfung elterlicher Kognitionen und elterlichen Handelns (bei Voß)

Voß (1994) versucht in seiner Überblicksarbeit zu elterlichen Kognitionen, ein Modell zu entwickeln, das eine Einbindung von Forschungsvorhaben ermöglichen soll. Er verwendet den Ausdruck parentale Kognitionen als Sammelbegriff für elterliche Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionen. Abbildung 2.1 zeigt eine vereinfachte Darstellung dieses Modells.

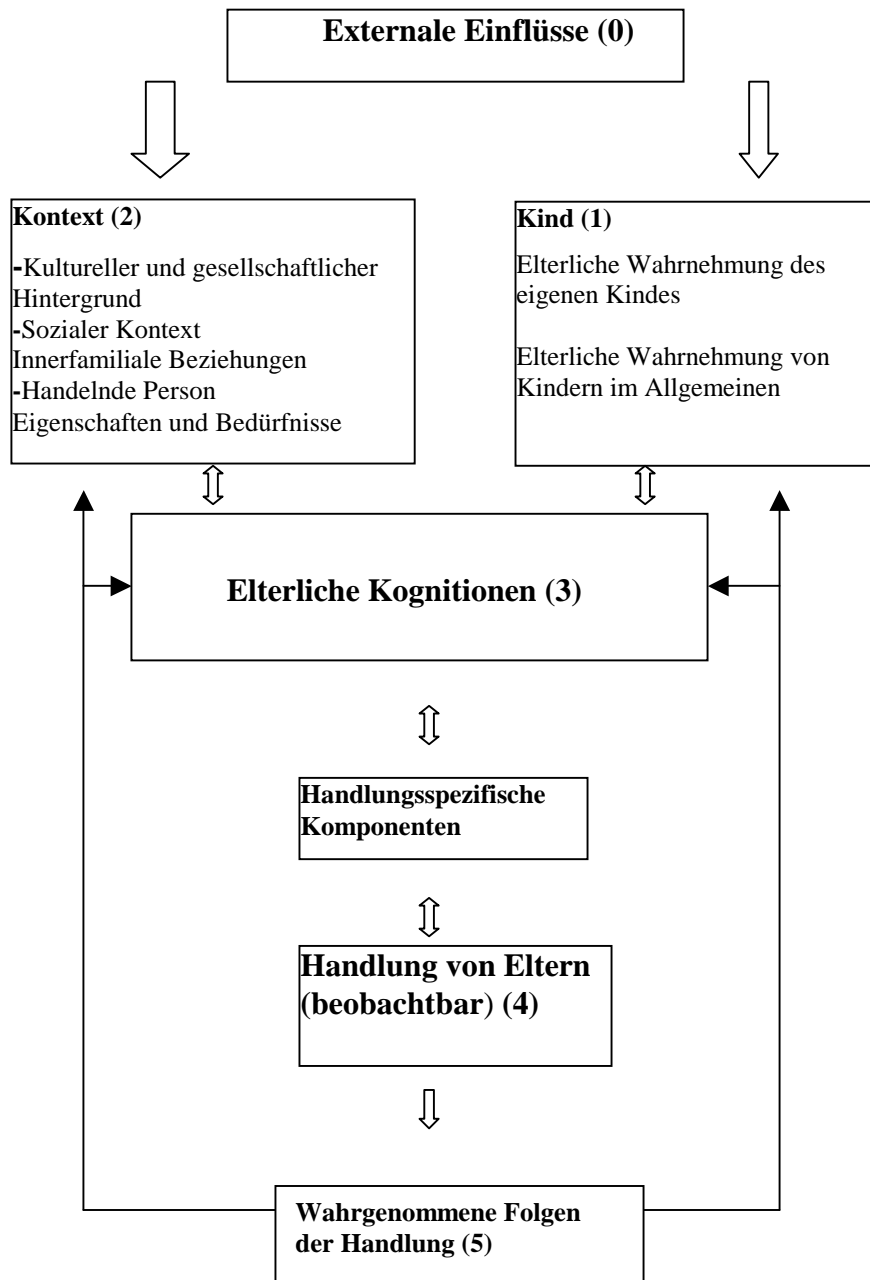


Abbildung 2.1 Modifiziertes Rahmenmodell elterlicher Kognitionen und Handlungen nach Voß (1994)

Wie Abbildung 2.1 zeigt, sind die verschiedenen Komponenten des Modells durch Rückkopplungsschleifen miteinander verbunden, so dass eine fortlaufende Veränderung bzw. Bestätigung stattfinden kann.

Durch externale Bedingungen (0)⁴ beeinflusst sind die verschiedenen Kontext- oder Hintergrundfaktoren (2) und die elterliche Wahrnehmung der Kinder (1). Diese stehen in direkter enger Wechselwirkung mit den parental Kognitionen (3), die in Verbindung mit der Handlung (4) stehen. Über die Wahrnehmung der Folgen von Handlungen (5) besteht die Möglichkeit der Veränderung der verschiedenen anderen Komponenten. Die parental Kognitionen (3) übernehmen im Modell zwei Hauptfunktionen:

1. Sie *vermitteln* zwischen elterlicher Wahrnehmung des Kindes und erzieherischem Handeln.
2. Sie *transportieren* kulturelle und kontextuelle Faktoren in die Eltern-Kind-Interaktion.

Der Autor selbst sieht eine weitere wichtige Zielsetzung seiner Forschung folgendermaßen:

„Die Erklärung und damit Vorhersage elterlichen Handelns –zunächst unabhängig von dessen Auswirkungen- ist eine der Hauptzielsetzungen entwicklungspsychologisch orientierter pädagogischer Forschung“ (Voß, 1994, S. 152). Ich bewerte dieses Modell als durchaus hilfreich, wenn es um eine Einbettung von elterlichen Kognitionen in einen größeren Gesamtkontext geht. Besonders deutlich wird an diesem Modell meiner Ansicht nach, dass elterliche Kognitionen (im Sinne von Überzeugungen, Vorstellungen, Attributionen) sich nicht isoliert in einem „luftleeren Raum“, ohne Bezug zur Kultur und Umgebung der Eltern befinden.

Die besondere Bedeutung kontextueller Faktoren im Hinblick auf elterliche Kognitionen

Einige Forscher gehen davon aus, dass Eltern in erster Linie die Ansprüche ihres Umfeldes in ihren Kognitionen verwirklichen: *„... many parental beliefs are less personal constructions than „ready-made schemas“- ideas that are incorporated full-blown from the surrounding culture“* (Miller, 1988, S. 281).

In der Attributionsforschung haben sich Unterschiede zwischen Eltern aus verschiedenen Kulturen in der Erklärung schulischer Leistungen von Kindern zeigen lassen, siehe hierzu

⁴ Die Ziffern bezeichnen die Positionen in der Modelldarstellung.

auch Harkness & Super (1996).

Verschiedene sozioökonomische Hintergründe können für elterliche Kognitionen eine Rolle spielen, wie sich in der Studie von Palacios (1990) zu „traditionellen“, „modernen“ und „paradoxen“ Eltern zeigen ließ.

Eine besondere Bedeutung misst Danseco (1997) der kulturellen Herkunft bei, wenn es um Überzeugungen von Eltern mit behinderten Kindern geht. Je nach kulturellem Hintergrund verfügen die Eltern in ihrer Studie über Ursachenüberzeugungen sehr verschiedener Natur hinsichtlich der Behinderung ihres Kindes. Zum Beispiel spielen neben biologisch-medizinischen Gründen auch magische, religiöse, übernatürliche schicksalhafte Ursachenerklärungen für die Behinderung des Kindes eine wichtige Rolle. Je nach Überzeugung bevorzugen die Eltern dann auch unterschiedliche Therapiemethoden für ihr Kind. Danseco (1997) betont die Aufgeschlossenheit von Helfern und Therapeuten gegenüber diesen elterlichen Überzeugungen.

Ein Elternteil, das stark die Ursachenüberzeugung einer organisch bedingten und medizinisch beeinflussbaren Behinderung mit sich trägt, wird u. U. wenig bereit sein, eigenes Verhalten im Umgang mit dem behinderten Kind zu ändern, auch wenn der Therapeut dies für angemessen hielte.

Oder Eltern, die beispielsweise die Überzeugung haben, ihr Kind reagiere auf bestimmte Nahrungsmittel „hyperaktiv“, werden zunächst die Ernährung des Kindes umstellen, bevor sie andere Bereiche zur Veränderung mit in Betracht ziehen.

Auf diese elterlichen Überzeugungen hat das kulturelle wie soziale Umfeld einen nicht zu unterschätzenden Einfluss.

Auch spielen Merkmale und motivational-affektive Bedürfnisse der Eltern als Personen eine wichtige Rolle bei der subjektiven Bedeutung und dem Ausmaß ihrer Kognitionen:

„...that parents' expectations stem from a mixture of experience, advice, cultural norms, mood, and parents' own needs: what they need to think, for instance, in order to stay on the job of parenting, to avoid more regret than is comfortable, or to feel at one with other members of their social group” (Goodnow, 1995, S. 310).

Eine bedeutende Überblicksarbeit zu den verschiedenen Aspekten, die bei der Entwicklung elterlicher Überzeugungen eine Rolle spielen können, findet sich bei Okagaki und Divecha (1996). Neben Einflüssen außerhalb und innerhalb der häuslichen Umgebung auf die Ent-

wicklung elterlicher Überzeugungen geben sie auch eine Zusammenfassung zu elterlichen Überzeugungen und elterlichem Verhalten.

Die Ausführungen zur Bedeutung kontextueller Faktoren für elterliche Kognitionen und Handlungen sollen an dieser Stelle genügen, da sie in der vorliegenden Studie nur eine untergeordnete Rolle spielen werden.

6. Kritik an der bisherigen Forschung

Die unterschiedliche Verwendung der Begrifflichkeiten in den beschriebenen theoretischen Ansätzen und empirischen Studien stellt für die Untersuchung elterlicher Kognitionen ein Problem dar. Es wird von Vorstellungen, Überzeugungen, Attributionen und auch Einstellungen gesprochen, teilweise sind die Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt, teilweise nicht. Das Zusammentragen der Befunde unter den verschiedenen Blickrichtungen könnte ich mir dann als sehr gewinnbringend für das Forschungsfeld vorstellen, wenn die Ergebnisse aus den verschiedenen Blickwinkeln der Allgemeinen, Differentiellen, Sozial- und Entwicklungspsychologie integriert und in eine einheitliche Begrifflichkeit münden würden.

Für mein Vorhaben scheinen mir in erster Linie der Ansatz von Sigel und Mitarbeiterinnen sowie die Hinweise aus der Attributionsforschung hilfreich zu sein. Die Ideen von Goodnow, Holden und Voß sollten den theoretischen Hintergrund der Arbeit ergänzen und erweitern. Sie werden weniger in der konkreten Durchführung dieser Studie als vielmehr bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse eine Rolle spielen.

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zu elterlichen Kognitionen im Hinblick auf (ihre) Kinder möchte ich im Folgenden auf den spezifischen Bereich elterlicher Kognitionen zum Erwerb von Lesen und Schreiben bei Kindern eingehen.

7. Elterliche Kognitionen zum Wissenserwerb von Kindern im Bereich Lesen und Schreiben

Warum ausgerechnet elterliche Kognitionen zum Erwerb von Lesen und Schreiben untersuchen? Ist das nicht etwas, was Kinder „sowieso“ in der Schule lernen, ohne größere Beteiligung ihrer Eltern? Auch über die Vorschulzeit hinaus bleibt die Familie eine wichtige Lernumwelt für Kinder. Der Schuleintritt eines Kindes stellt eine Familie nach Hofer (1992) vor neue Aufgaben:

„Obwohl die Aufgabe der Ausbildung von Kindern im Laufe der Jahrhunderte von der Familie auf spezielle Institutionen verlagert worden ist, bedeutet das nicht, daß Eltern in dieser Beziehung vollständig entlastet sind. Es obliegt ihnen nicht die Vermittlung von Lehrstoff. Doch wachsen ihnen neue Aufgaben zu. Sie betreffen das Management der Schulkarriere ihrer Kinder in den verschiedenen Phasen von der Einschulung bis zum Schulabschluß“ (Hofer, 1992, S. 180).

Zu den Anforderungen wie „Schulpflicht“, Erwartungen an das heranwachsende Kind hinsichtlich größerer Übernahme von Verantwortlichkeit (z.B. im Haushalt), Öffnung der Beziehungen nach außen (v. a. zu gleichaltrigen Kindern) kommt noch die Auseinandersetzung von Eltern mit den Lerninhalten der Schule. Zu einem gewissen Leistungsdruck („Lernt mein Kind Lesen und Schreiben?“) kommen auch soziale Vergleiche auf Eltern und Kind zu („Lernt mein Kind genauso schnell und gut wie die anderen Kinder?“). Eltern setzen sich zudem damit auseinander, *wie* ihre Kinder Wissen erwerben, aktualisieren eventuell eigene Schul- und Lernerfahrungen und bilden Kognitionen zu diesem Bereich aus. Stöckli (1987) fand, dass Mütter die (Intelligenz)-Testung ihres Kindes in einer Laborsituation am stressreichsten erlebten, wenn sie eine geringe Erfolgsantizipation hinsichtlich ihres Kindes hatten, große affektive Nähe zum Kind angaben und über eigene negative (Schul-)Erfahrungen verfügten. Schulerfahrungen von Kindern stehen also auch in Zusammenhang mit Elternschaft und familialer Sozialisation.

Zu anderen Bereichen und über frühere Entwicklungsschritte von Kindern sind Arbeiten zu elterlichen Kognitionen zu finden (Goodnow, 1995; Sigel et al., 1983, 1992). Überzeugungen, Vorstellungen, Attributionen von Eltern zum „Lernen von Kindern im Schulalter“ hingegen scheinen noch wenig erforscht. Es finden sich in der Attributionsforschung Aussagen zu Ursachenerklärungen von Eltern bei guten und schlechten Leistungen, v. a. im Fach Mathe-

matik (Hess & Mc Devitt, 1986). Kognitionen von Eltern - speziell zum Erlernen des Lesens und Schreibens - könnten auch gewinnbringend in ihrer handlungsleitenden Funktion betrachtet werden.

7.1. Elterliche Vorstellungen und „Vorläufer“ vom Lesen und Schreiben

In empirischen Studien zum Erwerb von Lesen und Schreiben wird immer wieder die Bedeutung des sprachlichen Umgangs der Eltern mit ihrem Kind schon im Vorschulalter betont. Scheib (1998; Kany & Scheib, 2000) hat mit ihrer Diplomarbeit einen wichtigen Beitrag zu mütterlichen Vorstellungen zum Spracherwerb von Kindern geliefert. Sie untersuchte generelle Vorstellungen der Mütter zum Spracherwerb wie auch zum Erwerb spezifischer Kompetenzen in einzelnen sprachlichen Bereichen. Unter *Vorstellungen* wurden subsumiert: Vorstellungen der Mütter zu Voraussetzungen zum Spracherwerb, Ursachenerklärungen hinsichtlich des Zustandekommens, Möglichkeiten der Beeinflussung des Spracherwerbs und des zeitlichen Verlaufs der Sprachentwicklung. Die Ergebnisse ihrer Erkundungsstudie weisen darauf hin, dass die Mütter teilweise sehr differenzierte Vorstellungen zu den verschiedenen Fragestellungen hatten. Dies lässt die begründete Vermutung zu, dass Eltern (bzw. Mütter) auch zu anderen (Teil-) Bereichen der Entwicklung ihrer Kinder genaue und differenzierte Vorstellungen haben.

Scheib (1998) differenzierte in ihrer Arbeit zwischen sog. *Entwicklungsbedingungen*, die sich auf von außen (durch die Eltern) geschaffene Modalitäten, Verhältnisse und Vermittlungsprozesse beziehen, und *Entwicklungsvoraussetzungen*, die Beiträge, Leistungen und Erwerbsmechanismen auf Seiten des Kindes beleuchten. Die Spezifizierung von *Entwicklungsbedingungen* beinhaltet mütterliches Handeln, das in ihrer Studie eher im Sinne von beiläufigen Einflussnahmen, z.B. allgemeinen sprachlichen Anregungen, zufällig im Alltag stattfindet. Elterliches Handeln kann aber auch im Sinne von didaktisierenden Einflussformen ablaufen. Sie postuliert in ihrer Diskussion, dass dies vermehrt bei Abweichungen des Kindes in der Entwicklung (in ihrem Fall von Sprache) stattfindet. Im Problemfall kann es also zu einer von den Müttern intendierten Korrektur kindlicher Äußerungen kommen. Die *Entwicklungsvoraussetzungen* des Kindes können hierbei sehr unterschiedlich und durch verschiedenste Faktoren bedingt sein (Genetik, Konstitution, Motivation). Es findet sich hier ein deutlicher Hinweis auf die Auswirkungen einer erschwerten kindlichen Entwicklung auf die Handlungen von Müttern. Dies unterstreicht die Bedeutung der Frage nach den zugehörigen Kognitionen.

In seinem Literaturüberblick zum Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens isoliert Marx (1997) drei Hauptfragebereiche der neueren Schriftspracherwerbsforschung:

1. Wie wird man ein geübter Leser? Gibt es einen charakteristischen Entwicklungsweg des Schriftspracherwerbs und wie sieht der aus? (Phasen- und Stufenmodelle der Worterkennung)
2. Was wird beim Lesen- und Schreibenlernen gelernt und wie wird das Gelernte verankert? (Gedächtnisrepräsentation von Schriftsprache)
3. Welche Merkmale bzw. Fertigkeiten müssen *vorschulisch* vorhanden sein oder ausgebildet werden, damit der Erwerb der Schriftsprache gelingen kann? (z.B. phonologische Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit)

Diese Fragestellungen sind in erster Linie an Forschung und Wissenschaft gerichtet und weniger an Eltern von Kindern im Schriftspracherwerbsprozess. Ich könnte mir allerdings vorstellen, von den Eltern interessante Hinweise hinsichtlich der vorschulischen Merkmale und Fertigkeiten für den Lese- und Schreiberwerb zu erhalten. Berücksichtigt man hier die handlungsleitende Funktion elterlicher Kognitionen, könnten eventuell wichtige Erkenntnisse für eine Beratung schon im Vorfeld des schulischen Lese- und Schreiberwerbs gewonnen werden.

7.2. Empirische Studien zu elterlichen Überzeugungen zum Wissenserwerb von Kindern im Lesen und Schreiben

Die Arbeitsgruppe um Hess beschäftigte sich schon 1982 mit dem Zusammenhang der familiären Umgebung und der Lesefähigkeit von Kindern. Es wurden verschiedene Aspekte in der familiären Umgebung gefunden, die hierbei eine Rolle spielen könnten: z.B. die Förderung sprachlicher Fähigkeiten durch die Eltern (hier scheint v. a. die kommunikative Kompetenz der Kinder neben dem sprachlichen Wissen eine wichtige Rolle zu spielen), die Lesegewohnheiten der Eltern, das (den Kindern) Vorlesen, die Verfügbarkeit von Lese- und Schreibmaterial für die Kinder, das Erleben verschiedenster (kultureller) Aktivitäten, Hilfestellungen der Eltern bei ersten Leseversuchen des Kindes und schließlich die gezielte Nutzung von Medien für die Kinder. Alle diese Faktoren spielten in die Lesefähigkeiten von Kindern mit hinein. Leider bleibt die Forschung hier auf einem eher allgemeinen unspezifischen Niveau. Es zeigte sich zwar eine gewisse Vorhersagekraft der verschiedenen Aspekte, aber es fehlten die Erklä-

rungsansätze, warum beispielsweise die elterlichen Lesegewohnheiten eine Rolle für die kindliche Lesefähigkeit spielen können. Könnte es das „Modell“ der Eltern sein, das die Kinder motiviert mehr und folglich besser zu lesen? Aber wie ließe es sich dann erklären, dass Eltern sehr gerne lesen und ihr Kind gar nicht? Einen wichtigen Aspekt zukünftiger Forschung sehen die Autoren in diesem Zusammenhang in der genauen Untersuchung motivationaler Phänomene. Wie nehmen Eltern ihre eigenen Kinder hinsichtlich ihrer Motivation, Lesen und Schreiben lernen zu wollen, wahr? Ich denke, dass die elterlichen Erklärungen, was ein Kind motivieren könnte, Lesen und Schreiben lernen zu wollen, und ihre Ideen, wie sie ein Kind motivieren können, von Bedeutung sein könnten. Denken Eltern, dass sie ihre Kinder motivieren müssen? Sind sie der Überzeugung, dass dies etwas „nützt“, und wenn ja, warum? Empirische Studien hinsichtlich der Einflüsse der Eltern auf die kindliche Motivation ließen sich zahlreich finden⁵, wenige jedoch hinsichtlich elterlicher Attributionen und Überzeugungen zu kindlicher Motivation. Diese könnten hinsichtlich des elterlichen Verhaltens von Bedeutung sein.

Natürlich spielen in das Geschehen des Lese- und Schreiberwerbs auch stark kulturelle und schichtspezifische Erwartungen mit hinein (s. a. Heath 1987, Teale 1987). Vermitteln Eltern diese Erwartungen an ihre Kinder? Zu welchem Zeitpunkt geschieht dies? Bei Fitzgerald, Spiegel & Cunningham (1991) finden sich Hinweise, dass hier schon das Vorschulalter eine wichtige Rolle – auch aus Sicht der Eltern - zu spielen scheint. Die Autorinnen untersuchten die Beziehung zwischen dem elterlichen Lese- und Schreibniveau und der elterlichen Wahrnehmung der beginnenden Lese-Schreibfähigkeit ihres Kindes. Alle Eltern dieser Studie maßen dem Beginn von Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder schon im Vorschulalter eine wichtige Bedeutung bei. Neben dem Vorhandensein entsprechenden Lese- und Schreibmaterials, legten sie ein großes Gewicht auf das „Tun“ mit diesen Dingen. Interessanterweise befürworteten Eltern mit einem geringeren Lese-Schreibniveau, stärker als Eltern mit einem hohen Lese-Schreibniveau, den gezielten Umgang mit Lese- und Schreibmaterial, taten sich selbst allerdings schwerer in ihrer Funktion als Modell.

Dies deutet auf unterschiedliche Sichtweisen (Überzeugungen) von Eltern hinsichtlich der Bedeutung der „erwachenden“ Lese- und Schreibfähigkeit von Kindern hin. Eltern, die selbst über ein *niedrigeres Lese-Schreibniveau* verfügen, nehmen eher eine Perspektive der *gezielten*

⁵ Siehe Helmke et al. (1991), Wild & Krapp (1995), Wild & Wild (1997) zu Elternverhalten und schulischer Motivation, Baker et al. (1997), Oldfather & Wigfield (1996) zu häuslichen Einflüssen und der Motivation Lesen lernen zu wollen

„*Technikvermittlung*“ ein, Eltern mit einem *höheren Lese-Schreibniveau* stellen eher den *natürlichen Aspekt des Erwerbs* - im Rahmen der kulturell üblichen Alltagspraxis vermittelt - in den Vordergrund. Fitzgerald et al. (1991) diskutieren die Befunde auch im Bezug auf ihre praktische Relevanz bei der Umsetzung von Familienförderprogrammen.

Auch in den Studien der Arbeitsgruppe von Susan Sonnenschein zeigte sich ein ähnliches Bild. Im Rahmen ihrer Forschungen am nationalen Lese-Forschungs-Zentrum der Vereinigten Staaten von Amerika beschäftigte sie sich mit der Rolle elterlicher Überzeugungen zum Erwerb und zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Kindern. Ausgehend von der Prämisse, dass die Entwicklung des Lesens bei Kindern eine „Vorgeschichte“ habe (ähnlich wie auch die Sprachentwicklung von Kindern, s. Scheib, 1998) und sich diese auch in vielen Erfahrungen der Kinder mit geschriebener Sprache vor Schulbeginn widerspiegeln, halten es die Forscherinnen für informativ und lohnenswert, den häuslichen Kontext des Leseerwerbs, insbesondere die elterlichen Überzeugungen hierzu, näher zu beleuchten. Sie konstatieren: „...*that beliefs about how children learn to read should affect how parents structure the child's home environment...*“ (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996, S. 4). In einer eigenen empirischen Untersuchung (Sonnenschein, Baker, Serpell & Schmidt, 2000; Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Goddard Truit & Munsterman, 1997) aus dem „Early Childhood Project“ ließen sich wichtige Hinweise auf elterliche Überzeugungen zum Leseerwerb finden. Es wurden 40 Kinder und Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten und Volksgruppen am Ende des Vorschulbereichs untersucht. Die Eltern wurden gebeten, ein Tagebuch über das Engagement ihres Kindes in Tätigkeiten mit Bezug zum Lesen und Schreiben zu führen, sie wurden mehrfach hinsichtlich ihrer Überzeugungen zum kindlichen Leseerwerb interviewt, und kindliche Fähigkeiten als Vorläufer des Lesens wurden erfasst. Für meine Studie sind die Ergebnisse aus dem Interview, das mit den Eltern geführt wurde, von besonderem Interesse. Die Eltern wurden zunächst gefragt, was ihrer Meinung nach der effektivste Weg sei, ihren Kindern beim Lesenlernen zu helfen. Die Antworten wurden unterteilt nach einer „Unterhaltungswert- (Entertainment) Perspektive“, d.h. Lesen wird als vergnügliche Freizeitgestaltung über die Eltern vermittelt und einer „Technikerwerb- (Skills) Perspektive“, d.h. Lesen wird als eine zu erlernende Kulturtechnik über die Eltern vermittelt. Aus den Antworten der Eltern wurden Aktivitäten isoliert (davon 4 mit „Unterhaltungswert-Perspektive“ und 4 mit „Technikerwerb-Perspektive“) und den Eltern zu einem späteren Zeitpunkt in Form einer 5-Punkte Skala vorgelegt, auf der die Wichtigkeit dieser Aktivitäten eines Vorschülers für den Leseerwerb einzuschätzen war. Die Aktivitäten der Eltern sind in Tabelle 2.4 zusammengefasst.

Tabelle 2.4

Die «Entertainment vs. Skills Perspective» beim Leseerwerb nach Sonnenschein et al. (2000)

Entertainment Perspective	Skills Perspective
Show children that reading is fun	Encourage children to recognize letters
Encourage children to pick out books about things the child has an interest in	Encourage children to recite the alphabet
Encourage children to read/look at books in their spare time	Encourage children to practice reading words from lists or cards
Encourage children to pick out books about fictional characters the child likes	Encourage children to learn letter-sound correspondences

Anhand Tabelle 2.4. wird deutlich, dass die „Unterhaltungswert- (Entertainment) Perspektive“ von Eltern eher die Freude am Lesen betont, und die „Technikerwerb- (Skills) Perspektive“ eher das gezielte Lernen des Lesens aus Sicht der Eltern hervorhebt.

Die Autorinnen konnten zeigen, dass Kinder, deren Eltern eher eine Perspektive des „Lesens als Unterhaltungsgewinn“ in ihren Überzeugungen zeigten, sich häufig und freiwillig mit geschriebenen „Materialien“ auseinander setzten und gute Ergebnisse in ihren (Vorläufer-) Lesefähigkeiten erzielen konnten.

„Children benefit when their parents have the belief that reading is enjoyable and communicate by their actions their own enjoyment to their children.(...). Young children growing up in a home consistent with the perspective that literacy is a source of entertainment are more likely to develop phonological awareness and an orientation toward print (familiarity with and knowledge of uses of printed materials, letter knowledge) than are children growing up in a home that emphasizes more of a skills perspective“ (Sonnenschein et al., 2000, S. 123).

Ein leicht schichtspezifischer Effekt zeigte sich darin, dass Eltern mit niedrigem Einkommen tendenziell die „Technikerwerb-Perspektive“ in ihren Überzeugungen bevorzugten. Dieses Phänomen könnte sich unter anderem dadurch erklären lassen, dass Eltern, die über weniger gut ausgeprägte eigene Lesefähigkeiten verfügten, und eventuell selbst Schwierigkeiten im Leseerwerb hatten, was sich langfristig auf ihren Bildungsstand und ihre Berufswahl (weniger

gut bezahlte Berufe) ausgewirkt haben könnte. Eine Hauptauswirkung der elterlichen Überzeugungen für die Kinder liegt somit in einem eher vergnüglichen, entspannten Umgang mit Lese- und Schreibmaterialien oder einem eher anstrengenden und lernzielorientierten Herangehen an das Lesen in der häuslichen Umgebung. Zu vermuten wäre, dass Kinder von Eltern mit der „Unterhaltungswert- Perspektive“ eine höhere (Eigen-) Motivation durch die größere Freude am Tun entwickeln, sich infolgedessen vermehrt mit Lese- und Schreibmaterialien auseinandersetzen und hierin höhere Kompetenzen entwickeln. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang auch die Qualität der *Eltern-Kind-Interaktion*. Ist das gemeinsame Tun für das Kind vergnüglich oder eher anstrengend („leistungsförderlich“)? Es ist durchaus denkbar „Lerninhalte“ vergnüglich zu präsentieren und umgekehrt scheinbar zweckfreies Spiel im Sinne von Lernen zu nutzen (z.B. beim Einkaufen oder Post spielen). Sonnenschein et al. (2000) schlussfolgern, dass sich viele Eltern über die Bandbreite möglicher Aktivitäten im Bereich des Leseerwerbs gar nicht bewusst sind. Eventuell liegt hier auch eine zukünftige Aufgabe von Erziehern, Lehrern und Beratern, nämlich: Eltern neben Möglichkeiten der gezielten Förderung v. a. auch die Bedeutung des Unterhaltungswertes und des vergnüglichen Umgangs mit Lesen und Schreiben zu vermitteln - ganz besonders auch mit Blick auf die Erhöhung der Eigenmotivation von Kindern, sich mit diesen Kulturtechniken auseinander zu setzen.

Einen ganz wichtigen Aspekt blenden Sonnenschein et al. in ihren Arbeiten weitgehend aus: den der mitgebrachten Fähigkeiten und Interessen des Kindes. Sie erwähnen zwar:

„We believe that the influences on development are bidirectional: Parents behave in a manner that impacts on children’s behavior, which in turn impacts on the parent’s future behavior. For example, a child who is read to frequently as a toddler may develop an interest in reading and encourage the parents to provide literacy experiences which, in turn, will foster further development” (Sonnenschein et al., 1996, S. 8).

Nicht weiter ausgeführt wird jedoch der Fall, in welchem dem Kind viel vorgelesen wird, dieses Kind mäßiges oder kein Interesse an dieser Beschäftigung zeigt, und die Eltern dann kurz vor Schuleintritt unter Druck geraten und dem Kind noch möglichst gezielt und schnell Wissen im Bereich Lesen und Schreiben vermitteln wollen. Was passiert in den Fällen, in denen Eltern gerne und viel lesen, die Kinder aber kein Interesse daran zeigen mit den elterlichen Kognitionen? Wie sehen die elterlichen Überzeugungen aus und unterscheiden sie sich vielleicht von den Handlungen der Eltern? Kinder, die merken, dass sie trotz Interesse keinen Erfolg im Lesen und Schreiben erzielen, könnten auf motivationaler Ebene betroffen sein, denn, so Sonnenschein et al. (2000):

„...learning to read may be facilitated if the child has developed an understanding of the range of enjoyable and important activities that reading can include, and views himself or herself as someone who both wants to and is able to become a reader” (Sonnenschein et al., 2000, S. 123).

Ich vermute, dass die Erfahrung von Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb sowohl auf der Kinder- wie auf der Elternseite Auswirkungen auf elterliche Kognitionen bzw. Handlungen haben.

Um dies zu untersuchen, kommt insbesondere die Gruppe der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Frage. Daher folgt eine kurze Abhandlung zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und den zugehörigen familiären Bedingungen.

8. Elterliche Überzeugungen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

„Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibschwäche“ im englischen Sprachraum „Dyslexia“ oder „Reading Disability“ sind nur einige der Begriffe, mit denen umschrieben wird, dass ein Kind (oder Erwachsener) Schwierigkeiten mit dem korrekten Lesen und/ oder Schreiben von Texten hat. Im ICD-10 findet sich der Begriff der Lese- und Rechtschreibstörung, der durch eine statistisch signifikante Diskrepanz zwischen nonverbaler Intelligenz (mindestens durchschnittlich) und den Lese- und Schreibfertigkeiten (deutlich unterdurchschnittlich) gekennzeichnet ist. Dies ist auch das häufigste Diagnosekriterium in der Beratungspraxis. Da es in der vorliegenden Studie weniger um die Frage einer exakten Diagnose als vielmehr um die Wahrnehmung von Problemen und Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb des Kindes durch die Eltern ging, verwende ich den Begriff der Lese- Rechtschreibschwierigkeiten⁶.

Ähnlich vielseitig wie die Begrifflichkeiten sind auch die Ursachenerklärungen (bei Laien und Fachleuten) für diese Problematik (s. bei Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, 1995):

- LRS als Folge einer emotionalen Blockade und Ausdruck einer Leistungsverweigerung des Kindes
- LRS als Folge von Teilleistungsstörungen, spezifischen Begabungsmängeln, die möglicherweise eine genetische Ursache haben
- LRS als Folge eines Versagens unseres Schulsystems.

⁶ abgekürzt LRS

Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1993, 1995) favorisieren einen interaktionalen Ansatz der Ursachenerklärung, der sowohl das Kind (und seine individuellen Lernvoraussetzungen), die Familie (und ihre Interaktionen) und die Schule (und ihren Unterrichtsstil) berücksichtigt. Die Häufigkeit des Auftretens einer umschriebenen Lese-Rechtschreibstörung liegt unter Zugrundelegung strenger Diagnosekriterien nach Haffner, Zerahn-Hartung, Pfüller, Parzer, Strehlow & Resch (1998) bei 3-9%; d.h. (den schlechtesten Fall angenommen) ca. jede zehnte Familie, jedes zehnte Elternpaar wird gezwungen, sich mit der Problematik eines erschwerten Lese- und Schreiberwerbs bei ihrem Kind auseinander zu setzen. Die besonderen familiären Bedingungen im Zusammenhang mit Lese- und Schreibschwierigkeiten möchte ich im Folgenden kurz anreißen.

8.1. Die besondere familiäre Situation von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Immer wieder zeigen sich in groß angelegten Studien (z.B. Wiener Studie zum Lese- und Schreiberwerb von Kindern, Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, 1995) Zusammenhänge zwischen eingeschränkten Möglichkeiten der Familien, die Kinder beim Lese- und Schreiberwerb zu unterstützen, und äußeren belastenden Faktoren, wie ungünstige wirtschaftliche Verhältnisse (durch finanzielle Sorgen der Eltern weniger Kapazitäten der Eltern für ihre Kinder, weniger Zeit Gesprächsinitiativen der Kinder aufzunehmen) oder unzureichende Wohnverhältnisse. Folgen hiervon können weniger sprachliche Anregungen schon im Vorschulbereich oder kein eigener Arbeitsplatz des Kindes sein. In der Regel kommt eine erschwerte Hausaufgabensituation für betroffene Kinder und Eltern schon in der Grundschule hinzu:

„Die Eltern bemerken früh das Zurückbleiben der Kinder beim Lesen und Schreiben. Sie reagieren darauf, indem sie die Hausaufgaben der Kinder intensiver beaufsichtigen und den Kindern auch häufiger bei der Erledigung der Hausaufgaben helfen. Trotzdem dauern die Hausaufgaben bei den lese- und schreibschwachen Kindern bereits in den ersten Klassen Volksschule deutlich länger und stellen wohl eine ernste Belastung nicht nur für die Kinder, sondern auch für viele Familien dar“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 223).

Das freiwillige Lesen und (den Eltern) Vorlesen der schwachen Kinder findet zu Hause seltener statt als bei Kindern ohne Schwierigkeiten. Zudem sehen diese Kinder dann wahrscheinlich noch vermehrt Fernsehsendungen. Die Eltern von lese-rechtschreibschwachen Kindern

geben in der Studie an, weniger regelmäßig von sich aus zu lesen, allerdings lesen beide Gruppen von Eltern (Kind mit und ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten) ihren Kindern gleich häufig vor. Zwei mögliche Erklärungen bieten sich dafür an, dass die Eltern weniger „Lesen“ von ihren Kindern fordern: Entweder sie nehmen Rücksicht auf die geringeren Fähigkeiten des betroffenen Kindes oder sie messen dem „Vorlesen“ ein geringeres Gewicht für das Lesenlernen bei und fordern ihre Kinder infolgedessen auch weniger dazu auf. Hinzu kommt der Befund einer durchgängig geringeren eigenen Lesemotivation der lese- und schreibschwachen Kinder. *„Es ist wohl das Zusammentreffen mehrerer Bedingungen, die das Lesen zu einem seltenen Ereignis werden lassen.“* (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 223).

Zum einen werden in der Studie von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1993) die ungünstigeren äußeren sozialen Bedingungen der Familien der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beschrieben, zum anderen wird deutlich, dass diese Familien deutlich mehr an Unterstützung in der Erledigung der Hausaufgaben ihrer Kinder leisten müssen und dies auch tun. Diese Situation kann langfristig in einigen Fällen zu einem ungünstigen Verlauf der Störung führen. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten treten allerdings nicht nur in sozial schwächeren Schichten auf. Insofern sollte hinterfragt werden, wie die Unterstützung durch die Eltern im Einzelfall aussieht, ob das Kind davon im Hinblick auf seine Lese- und Schreibentwicklung überhaupt profitieren kann. Durch welche Überzeugungen ist das Unterstützerverhalten der Eltern geprägt? Präferieren sie die „direkte Instruktion“ oder eher „vergnügte Erfahrungen“ des Kindes als Lernhilfen? Zum einen zeigt sich, dass die Eltern lese-schreibschwacher Kinder selbst weniger in ihrer Freizeit lesen, zum anderen lesen sie ihren Kindern genauso viel vor, wie die Eltern der Kinder ohne Schwierigkeiten (in dieser Gruppe gaben übrigens auch 38% der Mütter und 47% der Väter an, kaum oder nie Bücher zu lesen). Messen also Eltern von lese-schreibschwachen Kindern dem Lesen ihrer Kinder wirklich weniger Bedeutung bei? Oder ist es mehr die Art und Weise in der Vermittlung der Attraktivität des Lesens, die die Elterngruppen unterscheidet? (S. a. Sonnenschein et al., 2000). Sehen Eltern das Lesen und Schreiben eher als eine wichtige zu erlernende Kulturtechnik oder als ein Vergnügen zur Freizeitgestaltung? Hier erscheint es mir sinnvoll und wichtig, die Ebene der Kognitionen im Sinne von Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen von Eltern mit in zukünftige Analysen einzubeziehen.

8.2. Attributionen von Eltern bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Mit einem Teil der Eltern aus der aufwändig als Längsschnitt angelegten Wiener Studie zum Lese- und Schreiberwerb von Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1993) wurde ein Interview und eine schriftliche Befragung zur familiären Situation von Kindern mit und ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durchgeführt. Die Interviews wurden am Ende der zweiten Volksschulklasse vorgenommen, die schriftliche Befragung fand am Ende der vierten Volksschulklasse statt. Insgesamt konnten 41 Kinder mit LRS mit 140 Kindern mit guten Lese- und Schreibleistungen verglichen werden.

Die Eltern der Kinder mit LRS waren ab der zweiten Klasse zunehmend unzufriedener mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder als die Kontrollgruppe. *„Direkt darauf angesprochen äußerten fast alle Eltern der lese- und schreibschwachen Kinder die Überzeugung, dass ihre Kinder sicher (56%) oder zumindest wahrscheinlich (34%) mehr leisten könnten“* (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 237). Die „Schuld“ für die Misserfolge der Kinder sahen die Eltern dieser Studie in erster Linie bei den Kindern selbst. Über die Hälfte der Eltern (55%) führten Faulheit und Unkonzentriertheit ihrer Kinder als Hauptursache für die Probleme an, in nur einem Fall wurden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als mögliche Ursache gesehen. Die Autoren bemerken kritisch: *„Trotz der weiten Verbreitung des Legastheniekonzeptes unter den Wiener Lehrern ist es diesen also nicht gelungen, den Eltern eine verständnisvollere Haltung nahe zubringen“* (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 238). Diese Attributionen der Eltern können Auswirkungen auf das Handeln der Eltern ihren Kindern gegenüber gehabt haben und eventuell zu einer Verschärfung der Problematik geführt haben. Hierzu weitere Befunde zu ermitteln, die längerfristig Hilfestellungen in der Beratung ermöglichen, ist ein Ziel der vorliegenden Arbeit.

9. Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Entwicklung der Fragestellungen

Aus der Vielzahl des zusammengetragenen Materials im Bereich der theoretischen Grundlagen stellt sich nun die Aufgabe, ein schlüssiges Konzept zu entwickeln, das erlaubt, die ange-deuteten offenen Fragen und Zielsetzungen zumindest in Ansätzen zu berücksichtigen.

Von Bedeutung erscheint mir zunächst die Kernaussage, dass Eltern über einen komplexen Satz an Kognitionen im Sinne von Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionsmustern verfügen und diese auch relativ *genau*, *differenziert* und *zugänglich* sind. Dies macht eine empirische Erhebung überhaupt erst möglich. Sinnvoll erscheint die Untersuchung elterlicher Kognitionen vor dem Hintergrund ihrer vermuteten vermittelnden Wirkung zwischen elterlichem Denken und Handeln. Elterliche Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionsmuster werden interessant, wenn es um die Erklärung des Verhaltens von Eltern geht sowie auch im Bezug auf eine mögliche Veränderbarkeit elterlichen Handelns in Kontexten, in denen dies angezeigt erscheint (z.B. bei der Suche von Eltern nach Beratung in schwierigen Erziehungssituationen). Neben einem Forschungsinteresse zeigt sich also auch ein praktisches Interesse an elterlichen Kognitionen.

Eltern verfügen nach Mc Gillicuddy-De Lisi & Sigel (1995) über Kognitionen zu verschiedenen Bereichen kindlicher Entwicklung, die in einer übergreifenden Struktur organisiert sind. Die Entstehung elterlicher Kognitionen wird mit beeinflusst durch soziale und kulturelle wie auch persönliche Faktoren. Elterliche Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionsmuster sind eingebunden in den Lebenskontext jeder einzelnen Person. Dies macht eine Vergleichbarkeit nicht ohne Einschränkungen möglich. Bei der Untersuchung elterlicher Kognitionen scheint eine Beschränkung auf bestimmte Bereiche und Personengruppen - nicht nur aus ökonomischer Sicht - sinnvoll und angezeigt.

In der bisherigen Forschung ist der Bereich des schulischen Lernens weitgehend ausgeklammert. Vermutlich wurden für diesen Bereich bisher eher die Kognitionen der Lehrer als die der Eltern als bedeutsam angesehen. Ich gehe allerdings davon aus, dass auch Mütter und Väter für diesen Bereich *zugängliche* Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionsmuster haben und ihr Handeln danach ausrichten, da das Erlernen von Lesen und Schreiben einen wichtigen Platz im Rahmen der frühen Schulausbildung der Kinder einnimmt und ihm in unserer Kultur ein großer Stellenwert beigemessen wird. Erfahrungen der Eltern mit ihren

Kindern könnten großen Einfluss auf die Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb haben. Dieser Bereich interessiert mich besonders, da auf Grund einer nicht zu unterschätzenden Zahl von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern, eine praktische Relevanz elterlicher Kognitionen im Hinblick auf einen erhöhten Beratungsbedarf von Müttern und Vätern zu vermuten ist.

In dieser Arbeit soll eine Verbindung bisheriger Forschungsansätze im Bereich elterlicher Kognitionen und die Entwicklung neuer, zukunftsweisender Fragestellungen zur Erforschung elterlicher Kognitionen und Handlungen geleistet werden. Zusätzlich sind Erkenntnisse für die Beratungspraxis ein vorrangig angestrebtes Ziel. Angesichts der Komplexität des Forschungsfeldes und der Neuartigkeit des Vorgehens muss dieses Vorhaben explorativ und in seinen Ergebnissen und Befunden deskriptiv bleiben. Zur Generierung neuer Forschungsideen erscheint mir dies allerdings ein legitimes und angemessenes Verfahren.

9.1. Entwurf eines Forschungsmodells zu elterlichen Kognitionen

Um die verschiedenen Forschungsperspektiven zu integrieren und eigene Fragestellungen zu lokalisieren, habe ich versucht, ein Forschungsmodell zu Kognitionen und Handlungen von Müttern⁷ zu entwickeln. Es findet sich in Abbildung 2.2.

⁷ Zur Entscheidung in erster Linie M ü t t e r zum Untersuchungsgegenstand zu machen, siehe Abschnitt 9.2.

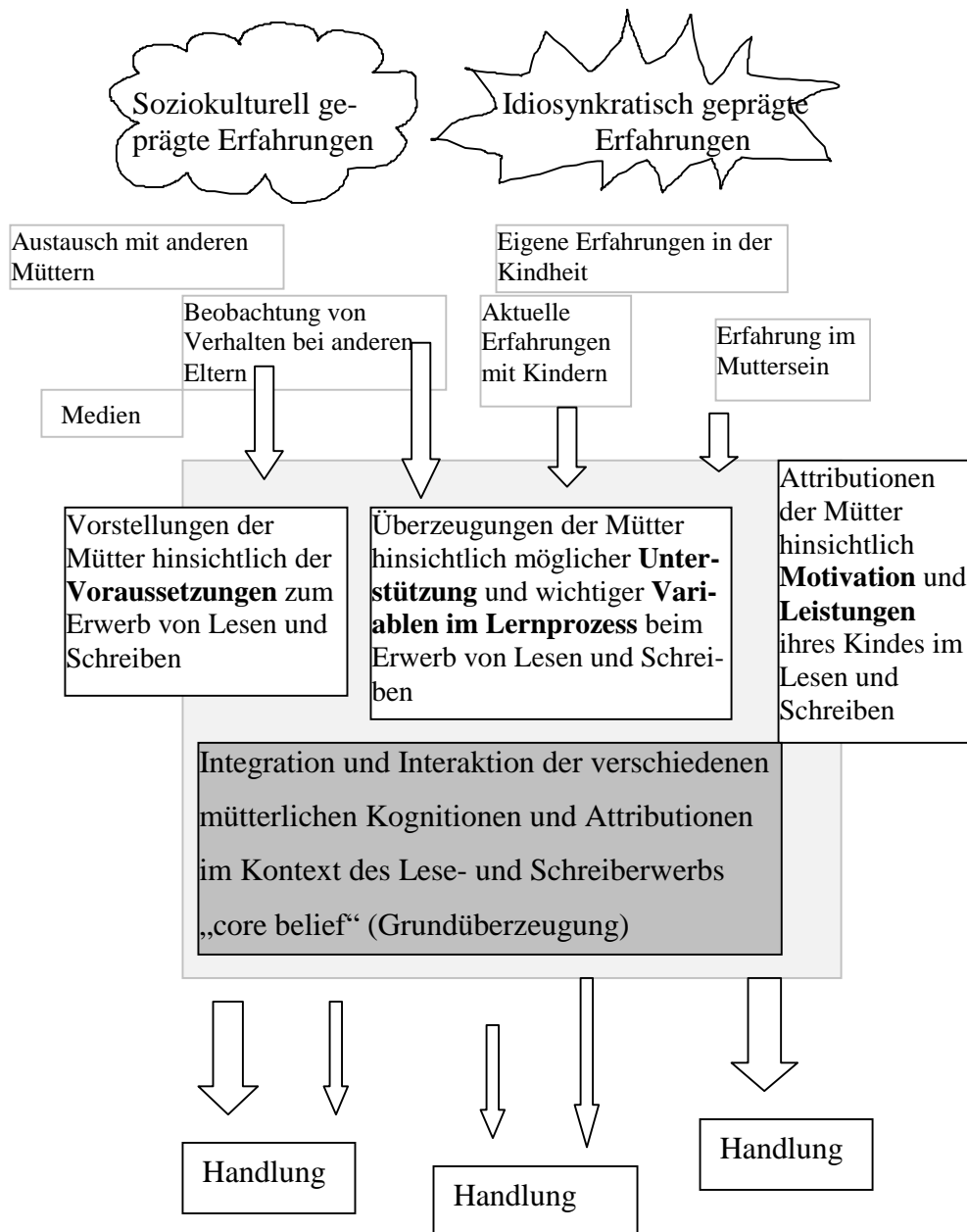


Abbildung 2.2 Forschungsmodell zu Kognitionen und Handlungen von Müttern unter besonderer Berücksichtigung von Lese- und Schreibleistungen

Abbildung 2.2 verdeutlicht, dass es sinnvoll erscheint, in jedem Fall die Entstehungskontexte elterlicher (mütterlicher) Kognitionen zu berücksichtigen. Im Verlauf eines Lebens bieten sich jedem Menschen verschiedene *Erfahrungsräume* an: Austausch mit anderen, Beobachtung von Verhalten bei anderen, eigene Kindheitserfahrungen, Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen. Dieser soziale Austausch führt zu *Kognitionen*, die in dieser Studie speziell die Bereiche „Elternschaft“ und „Erwerbsprozesse von Kindern“ betreffen.

Ich interessiere mich für Kognitionen der Mütter in Form von Vorstellungen hinsichtlich der *Voraussetzungen* zum Erwerb von Lesen und Schreiben bei Kindern und Überzeugungen hinsichtlich möglicher *Unterstützung* bzw. wichtiger *Variablen im Lernprozess* bei Kindern im Lese- und Schreiberwerb. Auch die *Attributionen* der Mütter hinsichtlich der Motivation und der Leistungen (v. a. des eigenen Kindes) in den Bereichen Lesen und Schreiben sind für mich von großer Bedeutung. Die mütterlichen Kognitionen und Attributionen münden schließlich in *Handlungen* der Mütter beim eigenen Kind. Es soll in Anlehnung an Sigel (1994) unterschieden werden, auf welches Kind sich die Kognitionen beziehen, ob die Mütter Kinder im Allgemeinen oder ihr eigenes Kind berücksichtigen.

Im Forschungsmodell sollen verschiedene Zugangsebenen aufgezeigt werden:

Auf der *Ebene der konkreten Erfahrungen und Beobachtungen* des Individuums finden sich kulturell vermittelte sowie ganz spezielle eigene Erfahrungen des Individuums.

Darauf folgt die *Ebene der (abstrakten) kognitiven Verarbeitung*, beispielsweise in Form von Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionen.

Diese mündet in die *Ebene der Integration* der verschiedenen Kognitionen, in ein übergreifendes Konstrukt („core belief“ bei Sigel), d.h. eine Grundüberzeugung mit verschiedenen Facetten. Ich gehe davon aus, dass die verschiedenen Kognitionen und Attributionen auf dieser Ebene interagieren und nicht für sich isoliert stehen bleiben.

Aus dieser zentralen Dimension kann schließlich ganz unterschiedliches Verhalten des Individuums auf der *Handlungsebene* resultieren.

Die Forschung zu elterlichen (mütterlichen) Kognitionen ist noch am Anfang. Die Zahl der empirischen Studien wächst, die Theoriebildung steht noch an. Bei meiner Arbeit handelt es sich um eine der ersten Studien zur Erfassung mütterlicher Kognitionen und Handlungen zum Lese- und Schreiberwerb. Da diese Pilotcharakter hat, muss die Stichprobengröße und Erhebungsmethodik auf das primäre Ziel der Entwicklung weiterführender Ideen für nachfolgende Vorhaben ausgerichtet werden. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, eine vielseitige qualita-

tive Forschungsmethodik zu wählen. An dieser Prämisse sind die nun folgenden explorativen Fragestellungen orientiert.

9.2. Fragestellungen zu Kognitionen, Attributionen und Handlungen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs von Kindern

In dieser Studie sollen Bezugspersonen, die am stärksten mit den schulischen Belangen des Kindes konfrontiert sind befragt werden, um die Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb von Kindern möglichst detailliert und mit engem Bezug zu möglichen Handlungen erfassen zu können. Nach der Befragung einiger Väter zeigte sich, dass dies, auch aus deren Perspektive, in der Mehrzahl der Fälle die Mütter der Kinder sind. Insofern werde ich im Folgenden - statt von elterlichen- von mütterlichen Kognitionen im Sinne von Überzeugungen, Vorstellungen und Attributionen sowie mütterlichem Handeln sprechen. Das eigentliche „Handeln“ der Mütter wurde nicht direkt erfasst, sondern von den Müttern erfragt. Insofern handelt es sich in den folgenden Ausführungen ausschließlich um ein von den Müttern beschriebenes Handeln. Die folgenden Fragestellungen werden aus den im Theorieteil bisher erarbeiteten Aspekten begründet. Sie gliedern sich in:

- Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben (Abschnitt 9.2.1).
- Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung und bedeutsamer Variablen im Lernprozess von Kindern beim Lese- und Schreiberwerb (Abschnitt 9.2.2).
- Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Motivation und der Leistungen von (ihren) Kindern im Bereich Lesen und Schreiben (Abschnitt 9.2.3).
- Unterschiede zwischen Müttern von Kindern mit und ohne Leserechtschreibschwierigkeiten (Abschnitt 9.2.4).

9.2.1. Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben

Wie schon in der Forschung zu elterlichen Kognitionen im Vorfeld des Lese- und Schreiberwerbs berichtet, gehen Wissenschaftler davon aus, dass Lesen und Schreiben nicht ohne

Voraussetzungen erworben werden kann. Während hierzu im wissenschaftlichen Bereich schon eine Vielzahl an Studien zu finden ist (z. B. als Voraussetzung beim Kind die „Phonologische Bewusstheit“ bei Marx, 1997), wissen wir wenig darüber, welche Vorstellungen Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Lese- und Schreiberwerb haben. Auf Grundlage der Arbeit zum Spracherwerb von Scheib (1998) lässt sich vermuten, dass sie welche haben. Folgende Fragestellungen sollen bearbeitet werden:

- ❖ Welche Vorstellungen zu Voraussetzungen zum Lese- und Schreiberwerb äußern die Mütter bei der Frage nach Kindern im Allgemeinen?
- ❖ Wie sehen die beschriebenen mütterlichen Handlungen bei ihren eigenen Kindern zum Erreichen der Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben aus?

9.2.2. Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung und bedeutsamer Variablen im Lernprozess von Kindern beim Lese- und Schreiberwerb

Der Ansatz von Sigel und Mitarbeiterinnen (1985, 1994, 1995) liefert wichtige Hinweise für die weitere Erforschung elterlicher (mütterlicher) Kognitionen zum Wissenserwerb bei Kindern. Beispielsweise ließen sich bei Sigel elterliche Überzeugungen zum Erwerb von Wissen in verschiedenen Bereichen zeigen, die in zwei unterschiedlichen Grundauffassungen zu kindlichem Lernen mündeten. Wichtige empirische Arbeiten zu elterlichen Überzeugungen, speziell zum Leseerwerb von Kindern, finden sich bei Sonnenschein und anderen (1996, 1997, 2000). Sie fanden, dass elterliche Überzeugungen eine Auswirkung auf die kindlichen Vorläufer der Leseentwicklung haben können, je nachdem, welche Form der Vermittlung des Lesens von den Eltern gewählt wurde. Weiterführende Fragestellungen hierzu lauten:

- ❖ Welche Überzeugungen nennen Mütter hinsichtlich Unterstützungsmöglichkeiten beim Erwerb von Lesen und Schreiben bei der Frage nach Kindern im Allgemeinen?
- ❖ Welche Variablen im Lernprozess - im Sinne der von Sigel gefundenen Überzeugungen - halten die Mütter speziell für den Lese- Schreiberwerb für bedeutsam?
- ❖ Wie sieht das berichtete mütterliche Handeln im Hinblick auf die Unterstützung des eigenen Kindes aus? Lässt sich bei den Müttern eine Perspektive des „Lesens als ver-

gnügliche Unterhaltung“ von einer Perspektive des „Lesens als zu erwerbende Technik“ unterscheiden?

9.2.3. Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Motivation und der Leistungen von (ihren) Kindern im Bereich Lesen und Schreiben

Als ein Teilbereich mütterlicher Kognitionen mit engem Bezug zu ihrem Handeln erscheint mir die Untersuchung von Attributionen sinnvoll und gewinnbringend.

Zu mütterlichen Attributionen zur Motivation des eigenen Kindes lassen sich bisher keine empirischen Studien finden. Es erscheint zudem interessant, was Mütter bei Kindern im Allgemeinen bezüglich deren Motivation zum Lese- und Schreiberwerb angeben.

Eltern nehmen Ursachenerklärungen für die Leistungen ihrer Kinder im schulischen Bereich vor, allerdings finden sich bisher nur wenige Studien zum „Lesen und Schreiben“ (s. Miller, 1995). Folgende Fragestellungen bieten sich an:

- ❖ Wie lauten mütterliche Attributionen zur Motivation, das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen, für Kinder im Allgemeinen und für das eigene Kind?
- ❖ Welche Attributionen haben Mütter zu guten und schwachen Lese- und Schreibleistungen ihres eigenen Kindes?
- ❖ Wie beschreiben Mütter ihr Handeln, um ihr Kind zu motivieren?

9.2.4. Unterschiede zwischen Müttern von Kindern mit und ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Es wurden Kognitionen bei den Müttern für Kinder im Allgemeinen und für das eigene Kind erhoben. Inwiefern diese Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen wirklich „unabhängig“ von den Erfahrungen mit dem eigenen Kind sind, kann nicht endgültig geklärt werden. Es bietet sich an, in diesem Zusammenhang auf etwaige Unterschiede zwischen den Müttergruppen (Kind mit/ ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten) zu achten. Es könnten bei Kognitionen zu Kindern im Allgemeinen, trotz sehr unterschiedlicher eigener Kinder, ähnliche Überzeugungsmuster in beiden Gruppen zu finden sein. Interessant erscheint, in welchen Bereichen - trotz der Frage nach Kindern im Allgemeinen - Unterschiede zwischen den Grup-

pen auftreten. Hier könnten sich Hinweise für den Einfluss eigener Erfahrungen auf die „allgemeinen“ Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen von Müttern finden.

Ich gehe davon aus, dass die Erfahrung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei einem eigenen Kind sich auf die mütterlichen Kognitionen auswirkt. Ich vermute, dass in dieser Gruppe teilweise andere Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen zu finden sind als bei Müttern, deren Kinder nicht von dieser Störung betroffen sind. Dies könnte Auswirkungen auf der Handlungsebene haben.

Die Frage nach ihrem Verhalten bzw. Handlungen müsste nach Sigel (1994) bei den Müttern Kognitionen zu ihrem eigenen Kind hervorrufen. Es könnte deutlich werden, dass Mütter flexibel auf die „Lernbedürfnisse“ ihrer Kinder eingehen. Auf Grund der unterschiedlichen Erfahrungen von Müttern eines Kindes mit bzw. ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erwarte ich durchaus unterschiedlich beschriebenes Handeln der Mütter. Auf die zu Grunde liegenden Kognitionen der Mütter sollte in den Fällen des konkreten Handelns allerdings zunächst nur ein hypothetischer Rückschluss gezogen werden. Die Fragestellungen lauten:

- ❖ Unterscheiden sich die Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in ihren Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs von den Müttern der Kinder ohne Schwierigkeiten?
- ❖ Zeigen sich Unterschiede in den von den Müttern beschriebenen Handlungen?

Die eher weit gefassten explorativen Fragestellungen hätten auch in engere Hypothesen zu den einzelnen Teilbereichen gefasst werden können. Dies ist in Anbetracht einer offenen, möglichst unvoreingenommenen Herangehensweise an ein Forschungsfeld nicht unbedingt dem Wissensgewinn zuträglich. Folgende Aussage ist treffend für diesen Sachverhalt:

„Doch bezieht sich das Verbot der prä determinierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage. Denn auch qualitative Forscher stehen in einem theoretischen Kontext und orientieren ihre Frage am Stand der Diskussion“ (Lamnek, 1995, S. 208).

III. Methode der empirischen Erhebung

Um der von Lamnek (1995) geforderten maximalen Explikation qualitativer Forschung Rechnung zu tragen, werde ich in den folgenden Kapiteln das methodische Vorgehen in meiner Studie ausführlich darstellen. Zunächst soll der theoretische Hintergrund (III.1) für die hier gewählte Forschungsmethodik kurz dargelegt werden. Es folgt die Beschreibung der Stichprobe (III.2) und der Erhebungsmethoden (III.3). Abschließend soll die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials (III.4) dargelegt werden.

1. Theoretischer Hintergrund: Die „grounded theory“ bei Glaser & Strauss

Glaser & Strauss (1967/1998) sehen es als vordringliche Aufgabe von Sozialwissenschaftlern an, sich der Theoriegenerierung zu verschreiben und nicht ausschließlich zu versuchen vorhandene Theorien empirisch zu bestätigen. Ihr Ansatz der „grounded theory“, d.h. die Entwicklung einer Datenbasierten Theorie („grounded“ bedeutet in der Empirie verankert) erscheint mir eine Möglichkeit meine Arbeit methodisch einzuordnen.

Ein erster Schritt zur Entwicklung umfassender Theorien kann die Untersuchung spezifischer Gegenstandsbereiche sein und damit verbunden die Formulierung von Konzepten und deren Beziehungen zu einem Satz von Hypothesen. Dies soll nach Meinung der Autoren zunächst möglichst ohne feste Vorannahmen oder zu stark theoriegeleitete Erwartungen vonstatten gehen. Daraus kann eine so genannte Gegenstandsbezogene Theorie folgen, die wiederum als eine Art Vorstufe zu einer formalen Theorie dient. Über die umfassende Beschreibung von Gegenstandsbereichen hinaus geht es also auch um das Aufdecken allgemeiner Gesetzmäßigkeiten oder Zusammenhänge.

Mir erscheint dieser Denkansatz im Hinblick auf das noch unstrukturierte Forschungsfeld zu elterlichen (mütterlichen) Kognitionen sinnvoll, bietet er doch die Möglichkeit, verschiedene (quasitheoretische) Ideen, die nahe am Gegenstandsbereich liegen, zu kombinieren und zu einem „neuen“ Konstrukt zu verbinden.

Das zentrale Vorgehen bei Glaser und Strauss findet sich in der „vergleichenden Analyse“. Verglichen werden hier im Forschungsprozess verschiedene Untersuchungsgruppen, die sich

dem Forscher/ der Forscherin möglicherweise anhand von Vorüberlegungen und Vorerfahrungen im Forschungsfeld anbieten. Diese ersten Annahmen leiten den Forschenden bei der weiteren Vorgehensweise. Zum Teil können die Gruppen auch nur im Bezug auf bestimmte, für den Forschungsverlauf interessierende, Kategorien untersucht bzw. verglichen werden. Während des Forschungsprozesses soll der Forscher/ die Forscherin immer wieder Notizen zu interessierenden Inhalten aus dem Verlauf der Arbeit in Form von *Memos* machen. Charakteristisch für den Ansatz der „grounded theory“ ist die gleichzeitige Datensammlung und -analyse. Durch dieses Vorgehen werden im Forschungsprozess Hypothesen gebildet und wieder verworfen und diese teilweise direkt in der empirischen Forschung umgesetzt. So wird die Theoriebildung als eine Art fortlaufender Prozess verstanden, der versucht verschiedene Ebenen der Datenanalyse gleichzeitig zu integrieren. Der Ablauf einer solchen Theoriebildung ist in Abbildung 3.1 dargestellt.

Theoriebildung	Methode
Formale Theorien	Zunehmende Generalisierung
↑	↑
Gegenstandsbezogene Theorien	Verallgemeinerung (induktiv)
↑	↑
Gegenstandsbereiche/Fakten	Vergleichende Analyse

Abbildung 3.1 Die Entstehung formaler Theorien bei Glaser & Strauss (angelehnt an Lamnek, 1995)

Abbildung 3.1 verdeutlicht, dass die Kategorien bei dieser Vorgehensweise nicht aus bestehenden Theorien abgeleitet werden, sondern aus dem zugrunde liegenden Datenmaterial entstehen (*Gegenstandsbereiche/ Fakten*). Sie sind unterschiedlichen Abstraktionsniveaus und werden in einen ersten analytischen Bezugsrahmen integriert. Dieser Rahmen soll es dem Leser ermöglichen, sich ein „sinnvolles Bild“ über den Forschungsgegenstand machen und Bezüge zu eigenen Erfahrungen herstellen zu können. Die Hypothesen zu Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Untersuchungsgruppen sollen die Beziehungen zwischen den Kategorien darstellen (*Vergleichende Analyse*). Ziel ist die Bildung möglichst vieler Hypothe-

sen (*Verallgemeinerung*). Diese dienen als Kernstück einer entstehenden „grounded theory“ (*Gegenstandsbezogenen Theorie*). Durch die gleichzeitige Integration der verschiedenen Stufen der Datenanalyse folgt zwangsläufig, dass die Kategorien, Hypothesen und ersten Analysen als vorläufige, immer wieder der Veränderung unterliegenden Ergebnisse betrachtet werden müssen. Die Gegenstandsbezogenen Theorien werden durch weitere Analysen und Vergleiche (*Generalisierung*) ergänzt und können als Endprodukt in eine *formale Theorie* münden.

1.1. Kritik am Ansatz von Glaser & Strauss

Dass Forschung gänzlich ohne Vorannahmen und Erwartungen stattfindet, ist kritisch zu hinterfragen. Zum einen sind einige Vorannahmen zur Eingrenzung eines Forschungsgegenstandes und einer Datenmenge sinnvoll, zum anderen sollten die „subjektiven Bedingungen“ des einzelnen Forschers nicht außer Acht gelassen werden. Ich denke, die auf der Basis einer „grounded theory“ entstandenen Theorien sind durch die Persönlichkeit des Forschenden geprägt. Das gleichzeitige Sammeln von Daten, Bilden von Kategorien und Prüfen von Hypothesen, um wiederholt „von vorne“ zu beginnen, erscheint mir in der Forschungspraxis fast nicht möglich. Es muss eine Beschränkung in der Datenmenge und -erhebung geben, um dem Forschenden die Übersicht zu erhalten und zu verwertbaren (Zwischen-) Ergebnissen zu kommen. Für sinnvoll halte ich jedoch die Möglichkeit, mehr Daten zu erheben als zunächst ausgewertet werden können und sollen, um die Option für weitere Analysen zu erhalten, sollten im Forschungsverlauf noch weitere Hypothesen entstehen. Für neue Forschungsvorhaben bereichernd, erlebe ich auch die Offenheit für verschiedenste Erhebungsmethoden und deren Kombination. Berücksichtigt man die hier angeführten Kritikpunkte in seinem Forschungsvorhaben angemessen, erscheint mir der Ansatz von Glaser und Strauss durchaus als sehr fruchtbar, bei der Exploration neuer Forschungsfelder und der Entwicklung wissenschaftlichen Gedankengutes, das zweifelsfrei in einem nächsten Schritt noch einer weiterführenden empirischen Absicherung bedarf.

Ich werde mit meiner Studie nur den Anfang eines solchen bei Glaser & Strauss skizzierten Forschungsprozesses erarbeiten können. Dem Anspruch der Entwicklung einer formalen Theorie werde ich nicht genügen können. Ich erhoffe mir jedoch durch die gegenstandsnahe Datenerhebung und -auswertung unter Einbezug verschiedenster Aspekte, zumindest Ideen

für ein Modell bzw. eine Gegenstandsbezogene Theorie zu elterlichen Kognitionen im Bereich des Lesen- und Schreibenlernens mit und ohne Schwierigkeiten erarbeiten zu können.

2. Beschreibung der Stichprobe

Zur Gewinnung der Mütter von Kindern **ohne** Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb wurde ein Anschreiben (siehe Anhang A-1) formuliert, dass ich beim Besuch von drei Elternabenden in örtlichen Grundschulen (Stadt Heidelberg) mit einer kurzen Erklärung und einer Teilnehmerliste verteilt habe. Die Mütter meldeten sich daraufhin direkt bei mir, oder wurden mir, von am Interview teilnehmenden Müttern, als weitere „Interessierte“ genannt. Zum Teil fanden sich auch Mütter in meinem Bekanntenkreis, die sich auf Nachfrage zur Teilnahme bereit erklärten.

Um Mütter von Kindern **mit** eindeutigen Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb zu gewinnen, wurde bei der Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen an der Heidelberger Universitäts-Hals-Nasen-Ohrenklinik (Spezielle Diagnostik zu LRS) und dem ASS-Legastheniezentrum in Heidelberg angefragt. Beide Institutionen stimmten zu, dass Mütter in ihren Warteräumen angesprochen und hinsichtlich einer Teilnahme am Interview gefragt werden dürften. Ich überreichte den Müttern ein Anschreiben (siehe Anhang A-2) und erläuterte dies kurz. Alle so angesprochenen Mütter erklärten sich zur Teilnahme bereit.

Drei Interviews mussten für die Auswertung ausgeschlossen werden: ein Interview auf Grund einer zu schlechten Aufnahmequalität, eines auf Grund eines zunächst als „ohne Schwierigkeiten“ angegebenen Kindes, dass sich im Verlauf als deutlich auffällig im Hinblick auf Lese- und Schreibleistungen herausstellte und eines, bei dem es nicht möglich war, den ebenfalls im Raum anwesenden Stiefvater von der Beantwortung der Fragen abzuhalten. Die Mutter des Kindes schloss sich seinen Äußerungen dann zumeist an.

Insgesamt gehen 40 Interviews in die Auswertung ein, 20 aus der Gruppe der Mütter von Kindern ohne Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb und 20 aus der Gruppe der Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Schreiben.

Da nicht auszuschließen ist, dass es Effekte des Bildungsstandes der Mutter bei den elterlichen Überzeugungen geben könnte, wurde versucht diese Variable zu kontrollieren und hinsichtlich der beiden zu vergleichenden Gruppen - Mütter von Kindern mit und ohne Schwie-

rigkeiten im Lese- und Schreiberwerb - zu parallelisieren. Als Kriterium für den Bildungsstand der Mutter wurde gewählt, ob sie ein (abgeschlossenes) Hochschulstudium hatte oder nicht. Die demographischen Daten der Stichprobe der Mütter sind in Tabelle 3.1 zusammengefasst.

Tabelle 3.1

Beschreibung der Stichprobe der Mütter

		Mütter von Kindern ohne Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb N = 20	Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb N = 20
Variablen			
Alter	30-40	14	10
	40-51	6	10
Familienstand	Ledig/Geschieden	4	3
	Verheiratet	16	17
Anzahl der Kinder	Ein	5	1
	Zwei-Vier	15	19
Studium mit Abschluss	Ja	10	7
	Nein	10	13

Es wird in Tabelle 3.1 deutlich, dass die beiden „Müttergruppen“ annähernd vergleichbar sind. Die Mütter von Kindern ohne Schwierigkeiten sind etwas jünger und haben etwas häufiger nur ein Kind. Fast alle Mütter waren verheiratet. Es finden sich etwas weniger Mütter mit abgeschlossenem Hochschulstudium in der Gruppe von Kindern mit Schwierigkeiten. Dies entspricht auch teilweise dem Forschungsstand, in dem Mütter lese-rechtschreibschwacher Kinder in einigen Studien ein niedrigeres Bildungsniveau aufwiesen (Valtin, 1970; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, 1995).

Es wurden Mütter angesprochen, deren Kind im Lese-Schreiberwerbsprozess war bzw. diesen gerade abgeschlossen hatte. Es war mir wichtig, dass die Mütter zum Zeitpunkt der Befragung schon eine gewisse Zeit der Auseinandersetzung mit dem Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes hatten. Da mich von Beginn an auch die Gruppe der Mütter von lese-rechtschreibschwachen Kindern interessierte, musste auch gewährleistet sein, dass zum Zeitpunkt des Interviews schon Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb deutlich zu identifizieren waren. Von daher war ein wichtiges Kriterium zur Aufnahme in die Stichprobe, dass sich ein Kind der Mütter in der zweiten oder dritten Klasse der Grundschule befand. Dieses Kind wird im Folgenden „Zielkind“ genannt. In Tabelle 3.2 wird die Verteilung der „Zielkinder“ auf die verschiedenen Klassenstufen und das Geschlecht dargestellt.

Tabelle 3.2

Beschreibung der Stichprobe der „Zielkinder“

		Kinder ohne Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb	Kinder mit Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb
		N = 20	N = 20
<hr/>			
Variablen			
<hr/>			
Klassenstufe	2. Klasse	8	6
	3. Klasse	12	14
<hr/>			
Geschlecht	Männlich	9	15
	Weiblich	11	5
<hr/>			

Die Gruppen sind hinsichtlich der Klassenstufen annähernd gleich verteilt, wie Tabelle 3.2 zeigt. Allerdings finden sich deutlich mehr Jungen mit Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb. Auch dies entspricht dem Forschungsstand im Bereich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (s. a. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995).

3. Erhebungsmethoden

In der Forschung zu elterlichen Kognitionen hat sich gezeigt, dass diese auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion liegen und durch verschiedene Erhebungsstrategien erfasst werden können. Sigel (1995) fordert die Kombination verschiedener Erfassungsmethoden, um ein möglichst breites Bild über elterliche Kognitionen zu gewinnen. Dies entspricht auch den Forderungen der „grounded theory“ an den Forschungsprozess. Ich werde im Folgenden die Grundlagen der in dieser Studie verwandten Untersuchungsinstrumente skizzieren (3.1 bis 3.3) und dann die Entwicklung des Interviewleitfadens ausführlich vorstellen (3.4). Die Hintergründe zur Durchführung und Erhebung der Aufzeichnung (3.5) schließen diesen Abschnitt ab.

3.1. Das Interview in der qualitativen Sozialforschung

Das Interview wird zunehmend die Methode der Wahl in der qualitativen Sozialforschung. Es bietet vielfältige Möglichkeiten, Daten zu erfassen und im Bereich der Auswertung stehen den Forschenden inzwischen Anregungen und Leitlinien zur Verfügung. Schließlich kann das qualitative Interview eher der Genese, denn der Prüfung von Hypothesen und Theorien dienen (Prinzip der Datenbasierten Theorie: „grounded theory“).

Von den verschiedenen Formen qualitativer Interviews soll für mein Vorhaben das „Problemzentrierte Interview“ (Lamnek, 1995) gewählt werden. Hierbei wird davon ausgegangen, dass schon einige theoretische Vorannahmen und Konzepte vorhanden sind, die im Interviewleitfaden expliziert werden. Allerdings erfolgt keine Festlegung auf bestimmte Konzepte, sondern Ziel bleibt immer noch die Generierung bzw. Modifikation von Konzepten auf der Basis der Äußerungen des Interviewten. Es erfolgt somit eine Kombination aus Induktion und Deduktion. Hier wird der Kritik an Glaser & Strauss Rechnung getragen, dass Forschung in der Regel nicht „vorannahmenfrei“ vonstatten geht und die vorhandenen Annahmen werden explizit gemacht. Die Vorstellungen/ Annahmen der Forschenden bleiben allerdings während des Interviews im Hintergrund und werden nicht thematisiert. Auch standardisierte Elemente (z.B. ein Kurzfragebogen) können in das Problemzentrierte Interview integriert werden. Die Frageformen eines solchen Interviews (siehe Mayring, 1993) sind:

Sondierungsfragen: dienen dem Gesprächseinstieg

Leitfadenfragen: betreffen die Themen, die auf Grund theoretischer Vorüberlegungen als wesentliche Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten worden sind

Ad-hoc-Fragen: entstehen im Verlauf des Interviews und berücksichtigen eventuell neue Aspekte des Themas.

Durch die fest vorgegebenen Fragen und Themenstellungen des in dieser Studie verwandten Interviews wurde eine halbstandardisierte Vorgabe erreicht.

3.2. Das Ratingverfahren

Ratingverfahren erfreuen sich schon seit langer Zeit großer Beliebtheit in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Man verspricht sich Informationen über empirische Sachverhalte bei einem überschaubaren Aufwand. Langer und Schulz von Thun (1974) setzen sich mit verschiedenen Arten von Rating-Skalen auseinander, wobei sie betonen, dass oftmals eine scharfe Trennung zwischen den verschiedenen Aspekten nicht möglich sei. Von Bedeutung kann zunächst einmal der Anwendungsbereich sein: der Rater kann sich selbst, einen bestimmten Sachverhalt oder eine andere Person einschätzen. Das einzuschätzende Merkmal kann einfach oder komplex geartet sein, die Informationsverarbeitung des Raters kann eher auf einer rationalen oder emotionalen Ebene lokalisiert werden. Weitere wichtige Unterscheidungskriterien bietet die Form des Ratings: es wird zunächst zwischen numerischen und graphischen Skalen unterschieden. Wichtig ist es, die Skalen einfach, übersichtlich und in einer „natürlichen“ Abstufungsfolge zu gestalten. Fünf bis neun Stufen werden empfohlen, für ungeübte Rater maximal 5 Abstufungen. Hohe Werte sollten sich oben oder rechts auf der Skala befinden und das Merkmal kann unipolar (0-5) oder bipolar (-3 - 3) strukturiert sein. Dem Rater sollte die Möglichkeit gegeben werden, grundsätzliche Probleme bei der Einschätzung zu vermerken. Diese generellen Merkmale wurden bei der Konstruktion der Ratingverfahren in dieser Untersuchung beachtet.

3.3. *Memos* zum Interviewverlauf als zusätzliche Informationsquellen

Glaser & Strauss (1967/1998) fordern als eine wichtige Informationsquelle Notizen zu spontanen Gedanken, Überlegungen und Ideen der Untersucherin im Forschungsverlauf festzuhalten.

ten. Sie nennen diese Notizen *Memos*. Es gibt verschiedene Arten von *Memos*. Sie können sehr allgemein und orientierend bzw. vorbereitend für weitere Analysen sein, sie können sich aber auch auf bestimmte Phänomene konzentrieren und dazu beitragen wichtige Aspekte gezielt herauszuarbeiten. Sie bieten dem Forscher eine Möglichkeit, Informationen festzuhalten, die zunächst noch nicht in das feste Kategoriensystem eingearbeitet werden können, aber dennoch relevant erscheinen, ohne dass schon expliziert werden könnte warum und wieso. Dadurch lässt sich die Datenbasis sinnvoll und gegenstandsbezogen erweitern. Schließlich können in *Memos* auch Schritte festgehalten werden, die die Organisation des Datenmaterials betreffen. *Memos* können auch in der Diskussion mit Experten entstehen und Einfluss auf die fortlaufende Arbeit nehmen. Sie sollten möglichst immer mit Bezug zur Datenquelle versehen werden, um empirische Belege/ Ausgangspunkte wieder finden zu können. Sinnvollerweise sollte jedes *Memo* nur ein Thema behandeln, um die Möglichkeit zu eröffnen, die *Memos* auch sortieren und eventuell in Beziehung setzen zu können. *Memos* können mit graphischen Hilfsmitteln in das Forschungsmodell integriert werden.

Ich habe versucht in meinen *Memos* bedeutsame subjektive Eindrücke zum Interviewverlauf festzuhalten. Sie dienen als Grundlage für die qualitativen Einzelfallstudien.

3.4. Der Interviewleitfaden mit den integrierten standardisierten Verfahren

Es war zunächst ein Vorläuferinterviewleitfaden konstruiert worden, der mit vier Müttern durchgeführt wurde. Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen der Befragten und der Erfahrungen der Untersucherin wurde der endgültige Interviewleitfaden erstellt. Das Interview umfasste in seiner endgültigen Fassung 25 Fragen (ohne die standardisierten Ratingverfahren). Der Gesamtleitfaden zum Interview findet sich im Anhang B-0.

Zu Beginn des Interviews wurden von den Müttern *Angaben zu einigen demographischen Daten* gemacht. Es wurde Anonymität und vertrauliche Behandlung des Datenmaterials zugesichert. Dies war zugleich als Einstieg gedacht, um mit den Müttern in Kontakt zu kommen und ihnen die Möglichkeit zu geben, zunächst auf „einfache“ Fragen (Sondierungsfragen) kurze Antworten geben zu können, bevor sie dazu angeregt werden sollten, zu den Themenbereichen ausführlichere Angaben zu machen. Nach der Erhebung der persönlichen Daten habe ich den Müttern erläutert, dass es vornehmlich um ihre Ideen und Gedanken, nicht um vermeintliches Faktenwissen zum Thema „Lesen und Schreiben“ gehe. Sie wurden dazu ermu-

tigt, nachzufragen, sollte etwas missverständlich formuliert sein. Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an die im Forschungsfeld „Elterliche Kognitionen“ schon existierenden Fragestellungen und Bereiche gestaltet und speziell auf Kognitionen zum Erwerb von Lesen und Schreiben abgestimmt. Folgende Themenbereiche schienen mir in Anlehnung an die explorativen Fragestellungen zentral und bedeutsam zu sein (Leitfadenfragen):

- Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben
- Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung und bedeutsamer Variablen im Lernprozess zum Lesen und Schreiben
- Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich Motivation und Leistungen von (ihren) Kindern im Lesen und Schreiben

Am Ende des Interviews habe ich noch verschiedene Angaben zum aktuellen Leistungsstand des Kindes und über die elterliche Einschätzung hierzu erfasst (*Zusatzfragen*).

Den Abschluss des Interviews bildeten einige Fragen zu eigenen Erfahrungen der Mütter mit dem Lese- und Schreiberwerb (*Abschlussfragen*).

Da die Entwicklung des Interviewleitfadens ein wesentlicher Bestandteil meiner Studie war, soll im Folgenden die Konstruktion und Itemauswahl für die einzelnen Bereiche ausführlich dargelegt werden. Ich werde allerdings nur die Items erläutern, die auch in den Ergebnissen berücksichtigt wurden. Einige Fragen wurden den Müttern mit dem Ziel gestellt, zusätzliches explorativ verwendbares Datenmaterial für zukünftige Studien zu erhalten (z.B. die Fragen nach den Geschwistern, Fragen zu institutioneller Unterstützung im Lese- und Schreiberwerb oder Fragen nach dem „Wissen“ zum Lese- und Schreiberwerb). Diese Antworten der Mütter wurden in den Ergebnissen der Arbeit nicht berücksichtigt, da sie für die Fragestellungen der Untersuchung zu wenig Informationsgewinn liefern konnten oder zu heterogen und uneindeutig waren, um sinnvoll kategorisiert zu werden.

3.4.1. Fragen zu Vorstellungen und Handeln der Mütter hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben

In Anlehnung an die Diplomarbeit von Scheib (1998) zum Thema „Elterliche Vorstellungen über den kindlichen Spracherwerb“ und mit Blick auf eine gewisse „chronologische“ Abfolge der Befragung, wurden die Mütter zunächst zu den von Ihnen vermuteten Voraussetzungen für den Erwerb von Lesen und Schreiben im Vorschulalter befragt. Die Fragen zu den Voraussetzungen wurden angelehnt an die Fragen bei Scheib (1998) und umformuliert für den Erwerb des Lesens und Schreibens. Zusätzlich wurde in Anlehnung an Sigel (1994) erfragt, was die Mütter getan haben, um das Erreichen der Voraussetzungen zu unterstützen (elterliche Handlungen). Um ein abgerundetes Bild im Hinblick von den Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben zu erhalten, wurde schließlich noch nach dem Beitrag des Kindes selbst (im Sinne seiner Motivation für den Schuleintritt) gefragt.

3.4.2. Fragen zu Überzeugungen und Handeln der Mütter hinsichtlich möglicher Unterstützung von Kindern beim Erwerb von Lesen und Schreiben

Bei Sigel (1994) spielen die Überzeugungen, die Mütter zum Wissenserwerb von (ihren) Kindern haben, eine wichtige Rolle für die elterlichen Handlungen. Ich habe versucht diesen Bereich für mein Projekt durch ein Rating und Interviewfragen in Anlehnung an die bei Sigel gefundenen elterlichen Äußerungen abzudecken. Von besonderem Interesse war, welchen Variablen im Lernprozess die Mütter beim Erwerb von Lesen und Schreiben einen wichtigen Einfluss zuschreiben (erfasst durch das Rating), und was sie von Unterstützung für Kinder im Allgemeinen halten. Zudem wurde erfasst, wie sie gehandelt haben, um das Ziel zu erreichen, ihr Kind solle Lesen und Schreiben lernen (Interviewfragen).

Das Rating zu den 10 verschiedenen Variablen im Lernprozess, abgestimmt auf den Erwerb von Lesen und Schreiben, findet sich im Anhang B-1. Den Müttern wurde das Vorgehen der Einstufung kurz erläutert, bevor die Untersucherin die Aussagen vorlas und die Mütter bat, ihr Urteil zu fällen. Es bestand die Möglichkeit zwischen fünf Stufen zu wählen von „spielt keine Rolle“ bis „spielt eine wichtige Rolle“. Die Mütter sollten ihre eigenen Kinder und Kinder im

Allgemeinen einschätzen. Bei Verständnisschwierigkeiten hatten sie sofort Gelegenheit, nachzufragen.

3.4.3. Fragen zu Attributionen und Handeln der Mütter hinsichtlich Motivation und Leistungen von (ihren) Kindern im Lesen und Schreiben

In der Abfolge des Interviews erschien es mir schlüssig die Mütter als nächstes hinsichtlich Attributionen zur *Motivation* von Kindern, das Lesen und Schreiben zu erlernen, zu befragen. Die Fragen des Interviews zielten auf verschiedene Aspekte wie Motivationsquellen, Motivationsversuche (als Handeln der Mütter), Motivationslage des eigenen Kindes, Wirksamkeit von Belohnung oder Bestrafung, Ursachen für eine geringe oder hohe Motivation zum Lesen und Schreiberwerb.

Bei den Attributionen (Ursachenerklärungen) der Mütter zu guten und schlechten *Leistungen* im Lesen und Schreiben stand das eigene Kind in einer konkret vorgestellten Situation im Vordergrund. Ich habe Ursachenerklärungen für Leistungsresultate im Lesen und Schreiben bewusst nicht für Kinder im Allgemeinen erfragt, um der Kritik bei Miller (1995) gerecht zu werden, der fordert, Attributionen von Eltern zu spezifischen Situationen und den eigenen Kindern zu erheben, um deren Authentizität sicherzustellen. Angelehnt an neuere Fragebögen zu Attributionsstilen (siehe die deutsche Attributionsskala (ASS) von Stiensmeier, Kammer, Pelster & Niketta, 1985) oder den Attributionstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994) habe ich die Mütter gebeten, sich eine konkrete Situation zu Erfolg und Misserfolg im Lesen und Schreiben *ihres* Kindes vorzustellen und mir zu beschreiben. Die Mütter sollten dann eine Hauptursache für diesen Erfolg bzw. Misserfolg angeben. Nannten sie spontan mehrere Ursachen, so wurden sie gebeten sich für eine mögliche „Hauptursache“ zu entscheiden.

Zur weiteren Absicherung der Datenbasis wurden zusätzlich aus einem standardisierten Fragebogen zur „Kausalattribution in Leistungssituationen“ (von Kessler, 1988) zwei Items speziell für Mütter und auf Lesen und Schreiben hin umformuliert und in Form eines einseitigen Kurzfragebogens den Müttern als 5-stufiges **Rating** vorgelegt (siehe Anhang B-2).

3.4.4. Zusatzfragen zur Fähigkeitseinschätzung des Kindes im Lesen und Schreiben durch die Mütter

Es erschien mir wichtig, neben den so genannten demographischen Angaben zu Kind und Familie, zusätzlich Angaben von den Müttern bezüglich des (schulischen) Leistungsstandes ihres Kindes im Lesen und Schreiben zu erhalten. Hierdurch wurde die Möglichkeit geschaffen, die Überzeugungen der Mütter mit den tatsächlichen Lese- und Schreibleistungen des Kindes vergleichen zu können. Um die Mütter nicht schon im Vorfeld zu sehr mit dem Abfragen von Informationen zu konfrontieren, wurden diese Fragen an das Ende des Interviews gestellt. Die Angaben lassen sich aufteilen in Einschätzungen/ Vergleiche auf einer 5-Punkte-Skala und die Beantwortung offener Fragen.

3.4.5. Abschlussfragen zu eigenen Erfahrungen der Mütter mit dem Lese- und Schreiberwerb

Aus persönlicher Erfahrung in der praktischen Arbeit mit Familien, in denen ein Kind von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen war, schien es mir von Interesse, die Mütter nach ihren eigenen Erfahrungen zum Lese- und Schreiberwerb zu befragen. Häufig haben Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ähnliche Probleme in ihrer Biographie. Meine Hoffnung war, vielleicht auch hier interessante zusätzliche Informationen zu den mütterlichen Überzeugungen zu finden. Um eine größere Vertrautheit –eventuell auch für das Ansprechen eigener Probleme– zu gewährleisten, wurden diese Fragen erst am Ende des Interviews gestellt.

3.5. Durchführung der Erhebung und Aufzeichnung

Das Interview fand je nach Wunsch der Mütter bei diesen zu Hause, in Räumen am Psychologischen Institut bzw. in abgeschlossenen Räumen der Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen an der Heidelberger Universitäts-Hals-Nasen-Ohrenklinik oder im ASS-Legastheniezentrum in Heidelberg statt. Störungen „von außen“ gab es weitgehend nicht, so

dass eine angenehme Gesprächsatmosphäre vorherrschte. Die Dauer der Interviews lag zwischen 45 und 75 Minuten. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mai 1999 bis Dezember 1999, wobei ein Monat urlaubsbedingt wegfiel. Ich habe die Interviews alle selbst geführt, um den erhöhten Ansprüchen an Kompetenz und Gesprächsführung gerecht zu werden. Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät auf Kassette aufgezeichnet und wörtlich transkribiert, d.h. konventionell orthographisch notiert⁸.

4. Inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials

In Anbetracht der Zielsetzung dieser Studie war es notwendig, eine dem theoretischen Erkenntnisstand wie auch dem empirischen Material angemessene Auswertungsstruktur zu schaffen. Diese wird im Folgenden unter Berücksichtigung gängiger Auswertungsansätze in der qualitativen Sozialforschung skizziert.

Zur Bearbeitung des Datenmaterials (Interviews, Ratings und *Memos*) habe ich mich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring orientiert (1995; s. a. bei Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 1995 oder Lamnek, 1995), teilweise auch an den Vorschlägen von Klaus Merten (Inhaltsanalyse, 1995).

„Das Ziel von Inhaltsanalysen ist die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen.“ (Mayring in Flick et al., 1995, S.209).

Neben einer systematischen Bearbeitung des Materials war es für diese explorative Studie von großer Bedeutung „offen“ zu sein, für aus den Interviews empirisch begründeten Kategorien. Obwohl schon einige Vorannahmen aus der bisherigen Forschung in die Auswertung mit einfließen, konnten keine hinreichend theoretisch begründeten Kategorien auf das Interviewmaterial angewandt werden. Eine zentrale Aufgabe dieser Studie lag somit in der Entwicklung eines Kategoriensystems, das gemäß den Forderungen der Inhaltsanalyse ein möglichst weites, ganzheitliches, aber dennoch auch komprimiertes Bild des vorliegenden Datenmaterials liefern sollte. Mayring beschreibt einen neunstufigen Analyseprozess für seine Form der qualitativen Inhaltsanalyse. Fasst man diesen schlagwortartig zusammen, so lässt sich Folgendes festhalten (s. a. Lamnek, 1995):

- Der Forscher/ die Forscherin sichtet in einer explorativen Phase das Material und legt danach ein System von Kategorien fest.

⁸ Die vollständigen Transskripte können bei der Verfasserin eingesehen werden.

- Die Aussagen der befragten Personen werden als Ausprägungen diesen Kategorien zugeordnet, nachdem sie durch verschiedene interpretative Techniken bearbeitet wurden.
- Der Charakterisierung eines Einzelfalls dient eine spezifische Merkmalskombination.
- Schließlich können die individuellen Einzelfalldarstellungen fallübergreifend generalisiert werden. Die Ergebnisse werden in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert.

Die inhaltsanalytische Auswertung der 40 vorliegenden Interviews erfolgte in Anlehnung an diese Vorgaben in mehreren Schritten und auf mehreren Ebenen:

- Erstellen des Kategoriensystems (4.1)
- Integration der Ratings und *Memos* (4.2)
- Einzelfallstudien (4.3)

4.1. Erstellen des Kategoriensystems

Zur Anonymisierung wurde jedes Interview mit einer fortlaufende Nummer (entsprach der Reihenfolge der Erhebung) und einen Hinweis versehen, ob die Mutter ein Kind **mit** (K für „klinisch“) oder **ohne** Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (N für „normal“) hatte. Die Vornamen der Kinder wurden nicht verändert. Die vollständig transkribierten Interviews wurden als Textdokumente für den PC erstellt. Diese Texte wurden dann anhand der gestellten Fragen zu den verschiedenen Bereichen strukturiert und in ein Auswertungsprogramm für Texte importiert (QSR N-Vivo⁹).

Die *Themenanalyse* ist eine Form der Inhaltsanalyse, die für meine Fragestellung passend erschien. Sie gehört zu den bewährten und häufig angewandten inhaltsanalytischen Verfahren. *„Der Hauptvorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass Themen (Inhalte) beliebiger Art in vergleichsweise wenige Kategorien sortiert werden können, die nach Fragestellung vorweg definiert werden müssen. Die Themenanalyse leistet somit eine erhebliche Reduktion von Information und ist damit ein vergleichsweise ökonomisches Verfahren.“* (Merten, 1995, S. 147).

⁹ Das Programm wurde mir freundlicherweise zu Erprobungszwecken von der Arbeitsgruppe von Prof. Peter Reimann zur Verfügung gestellt.

Das Hauptziel der Themenanalyse liegt damit nahe an der von Mayring beschriebenen interpretativen Technik der Zusammenfassung. Beide Techniken fordern die Festlegung einer Analyseeinheit (recording unit).

4.1.1. Festlegung der Analyseeinheiten

Bei der Entscheidung zwischen einer formalen (man untersucht z.B. jedes Wort oder jeden abgeschlossenen Satz eines Textes) oder einer thematischen Analyseeinheit fiel die Entscheidung in dieser Studie zugunsten thematischer Analyseeinheiten aus. Dies bedeutet, dass die Antworten auf die Fragen des Interviewleitfadens, die bestimmte Themen betrafen, zu einem Themenkomplex zusammengefasst wurden. Lagen an anderen Stellen des Interviews noch Aussagen zu einem bestimmten Thema vor, so wurden auch diese der passenden thematischen Analyseeinheit zugeordnet. Wurde ein und dasselbe Thema in geringfügig verschiedenem Wortlaut mehrfach genannt, so wurde es für die endgültige Auswertung nur einmal berücksichtigt. Die Auswertung konnte so flexibel an die Äußerungen der Interviewten angepasst werden. Nachteilig gegenüber den formalen Analyseeinheiten war, dass oftmals nur eine schwierigere Festlegung möglich war. Bei einem explorativen Vorgehen erschien mir jedoch die thematische Analyseeinheit als „*die vom Kommunikator inhaltlich produzierte Einheit*“ (Merten, 1995, S. 281) am angemessensten für diese Studie.

4.1.2. Paraphrasierung der Textstellen und Zusammenfassung der Paraphrasen

Durch die Verwendung eines „Kodierprogramms“ (in meinem Fall QSR N-Vivo) wurde das aufwändige Herausschreiben von *Paraphrasen*, die als grammatikalisch verkürzte Zusammenfassung einzelner Textstellen betrachtet werden können, deutlich vereinfacht. Das Vorgehen beinhaltet das Streichen nicht-inhaltstragender Äußerungen und das Zusammenfassen von Äußerungen gleichen Inhalts.

Durch Prozesse wie Auslassungen, Generalisierung, Integration (s. hierzu Ballstaedt, 1981) werden sog. Makrooperatoren im Sinne von Überschriften oder *Zusammenfassungen* zu den paraphrasierten Textstellen gebildet. Der Inhalt des Textes sollte hier in verdichteter Form repräsentiert sein.

4.1.3. Kategorienbildung

Schließlich wurden durch eine weitere „Reduktionsphase“ (durch Bündelung, Konstruktion, und Integration nach Mayring, 1995) die vorhanden Inhalte sinnvoll in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Diese Kategorien stellen Themenkomplexe dar. Ihre Entstehung ist durch inhaltliches Vorwissen des Kategorisierenden mitgeprägt. Sie sollen den folgenden sechs Forderungen genügen (Merten, 1995):

- a) Das Kategoriensystem soll theoretisch abgeleitet sein, d.h. es soll mit den Zielen der Untersuchung korrespondieren.
- b) Das Kategoriensystem soll vollständig sein, d.h. es soll die Erfassung aller nur möglichen Inhalte gestatten.
- c) Die Kategorien sollen wechselseitig exklusiv angelegt sein.
- d) Die Kategorien sollen voneinander unabhängig sein.
- e) Die Kategorien sollen einem einheitlichen Klassifikationsprinzip genügen.
- f) Die Kategorien sollen eindeutig definiert sein.

In einem weiteren Schritt wurde eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial vorgenommen sowie die Diskussion und Auseinandersetzung mit Expertinnen¹⁰ gesucht (eine Forderung der „grounded theory“). Dieser Schritt wurde einige Male durchgeführt und führte schließlich zu dem im Anhang C zu findenden Kategoriensystem als Basis der weiteren Auswertung. Dort finden sich auch ein ausführliches Beispiel zur Kategorienbildung (C-0) und Ankerbeispiele für die einzelnen Kategorien (C-1 bis C-3).

4.1.4. Bestimmung der Interrater-Reliabilität

Um die Objektivität des erarbeiteten Kategoriensystems zu überprüfen, wurde die Interrater-Reliabilität mit Cohen's Kappa (zitiert nach Bortz & Döring, 1995) berechnet. Grundlage waren die Kodierungen einer unabhängigen Beurteilerin und der Autorin bei vier transkribierten Interviews. Kriterium bei der Auswahl der Interviews war eine hohe Anzahl an vorhandenen Kodiereinheiten, um möglichst viele Kategorien vergleichen zu können. Es wurde ein

¹⁰ Nicht missen möchte ich den Austausch mit den Kolleginnen, die viel zur Strukturierung und Zusammenfassung des Kategoriensystems beigetragen haben. Ihnen sei an dieser Stelle nochmals explizit gedankt!

gemittelter¹¹ Übereinstimmungswert für beide Auswerterinnen über alle vier Interviews hinweg von $Kappa = .72$ ($p < .001$) erreicht. Die Übereinstimmungswerte bei den einzelnen Interviews reichten von $Kappa = .66$ bis $.81$ (alle mit $p < .001$). Die Tabellen zur Berechnung finden sich im Anhang C-4. Die prozentualen Übereinstimmungswerte liegen bei 84% bis 92%. Nach Bortz & Döring (1995) spricht man von einer „guten Übereinstimmung“ zwischen Auswertern bei Kappa-Werten über $.70$. Es ist somit davon auszugehen, dass das erarbeitete Kategoriensystem über ein ausreichendes Maß an Objektivität bei seiner Verwendung und seinen Einschätzungen verfügt. Gemeint ist hiermit, der Grad an Übereinstimmung zwischen verschiedenen Kodierenden, die ein Interview bearbeiten.

Allerdings sind die gewonnenen Kategorien als erster Schritt einer Annäherung an ein noch weitgehend unbekanntes Forschungsfeld zu bewerten. Dieses Vorgehen ist ein erster Versuch einer abstrahierenden Deskription des vorhandenen Interviewmaterials, der durchaus von einer Weiterentwicklung profitieren könnte.

4.1.5. Ermittlung der Häufigkeiten in den Kategorien und inferenzstatistische Auswertungsmöglichkeiten

Durch Auszählen der Nennungen in den Kategorien wurden quantitative Verhältnisse ermittelt, die sich in Häufigkeitstabellen protokollieren ließen. Es interessierte zum einen die Beschreibung der Auftretenshäufigkeiten bestimmter Äußerungen der Mütter insgesamt und zum anderen der Vergleich zwischen der Gruppe der Mütter von Kindern mit und ohne Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb. Ein vorrangiges Ziel dieser Untersuchung war die Deskription elterlicher Kognitionen und Handlungen und die Beschreibung der Unterschiede zwischen den beiden Müttergruppen, um neue Ideen und weiterführende Überlegungen zum Forschungsfeld elterliche Kognitionen zu erhalten. Hier wird auch der Schwerpunkt in der Ergebnisdarstellung liegen.

Der Vollständigkeit halber sollen kurz mögliche inferenzstatistische Auswertungsmöglichkeiten angesprochen werden. Unter Berücksichtigung der Stichprobengröße und des nominalen Skalenniveaus der Kategorien könnte eine inferenzstatistische Überprüfung der Häufigkeitsunterschiede zwischen den Gruppen der Mütter von Kindern mit und ohne LRS mittels non-parametrischer Verfahren erfolgen. Das vorliegende Datenmaterial erlaubt eine Analyse mit

¹¹ Als statistisches Maß wurde der Median aller vier Einzelübereinstimmungen verwendet.

Hilfe von $k \times 2$ -Felder-Kontingenztafeln. Die Voraussetzungen für diesen Test beinhalten die wechselseitige Unabhängigkeit der N Merkmalsträger, die apriorische Definition von einander ausschließenden und die beobachtete Mannigfaltigkeit erschöpfenden Merkmalskategorien und nicht zu kleine Häufigkeiten (≥ 5) in den einzelnen Zellen (s. Bortz, Lienert & Boehnke, 1990).

4.2. Integration der Ratings und *Memos*

Die schriftlichen *Ratings* der Mütter wurden nach den Gruppen der Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und der Mütter von Kindern ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ausgezählt. Die Ergebnisse für jedes Item wurden tabellarisch und graphisch festgehalten. Die ausgewerteten Ratings sollten das Bild der Interviewanalyse ergänzen und abrunden.

Die subjektiven Eindrücke der Untersucherin vom Interview wurden in Form von *Memos* zu jedem Textdokument festgehalten. Hier wurde versucht zu verbalisieren, wie ich während des Interviews die Stimmung bzw. Atmosphäre im Hinblick auf das Kind erlebt habe. Mütter können sehr unterschiedlich über Kinder sprechen, es schwingen teilweise ganz verschiedene Zwischentöne und Eindrücke beim Interviewenden mit. Zur Auswertung der *Memos* findet sich eine Tabelle in Anhang B-3. Sie spielten eine wichtige Rolle im Bezug auf die Einzelfallstudien.

4.3. Einzelfallstudien

Neben den kognitiv geprägten Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen der Mütter, gehe ich davon aus, dass auch motivationale und emotionale Dimensionen im Netz mütterlicher Kognitionen eine Rolle spielen. Die Auswirkungen dieser Aspekte auf die Handlungen der Mütter darf nicht unterschätzt werden. Von Bedeutung könnte hierbei sein, wie die Mütter die Interaktionen mit ihrem Kind beschreiben. Daher habe ich mich entschlossen in den Interviews nach Hinweisen zu suchen, mit deren Hilfe diese „mitschwingenden“ Aspekte beschrieben werden könnten.

4.3.1. Auswahl der Interviews für die Einzelfallstudien

Um aus der Gesamtzahl der Interviews (N=40) eine Auswahl zu treffen, anhand derer sich die Ergebnisse aus der Beschreibung der Häufigkeiten noch durch motivationale und emotionale Aspekte ergänzen lassen, habe ich in Orientierung an das inhaltsanalytische Vorgehen bei Mayring (1995) verschiedene Strategien bezüglich einer „typisierenden Strukturierung“ angewandt. Zunächst habe ich die Ergebnistabellen zu den Häufigkeiten daraufhin analysiert, welche Interviews „aus der Reihe fallen“ bzw. besonders deutliche Ausprägungen aufweisen. Beispielsweise nennt die Mehrzahl aller Mütter einer Gruppe ein bestimmtes Phänomen häufig, nur eine Mutter dieser Gruppe nicht oder aber besonders häufig. Ebenso habe ich die Ratings der Mütter ausgewertet („Extreme“ identifiziert). Dieses Vorgehen war allerdings nicht hilfreich, um Interviews zu finden, in denen sich in den Antworten der Mütter Hinweise auf positive oder auf belastete Mutter-Kind-Interaktionen zeigten – als Beispiele für emotionale und motivationale Aspekte. Aus diesem Grunde habe ich die von mir geschriebenen *Memos* zu Hilfe genommen. Hier waren „Stimmung“, Angespanntheit der Mutter und/ oder Hinweise zu positiven/ negativen Mutter-Kind-Interaktionen festgehalten. So ließen sich schließlich vier Interviews herausfinden, die sich anhand der zugehörigen *Memos* (siehe Anhang B-4) als Interviews mit Hinweisen auf harmonische oder belastete Mutter-Kind-Interaktionen identifizieren ließen. Zusätzlich wurde der Austausch mit Expertinnen - im Sinne einer kommunikativen Validierung - gesucht und deren Einschätzungen zu den ausgewählten Interviews berücksichtigt. In erster Linie sollte das „Ideen-schaffende“ und „Hypothesen-generierende“ an dieser Art Auswertung genutzt werden.

Mit diesem letzten Schritt ist eine umfassende, explizierte Auswertungsstrategie für mein Vorhaben geschaffen und dargelegt worden. Ich halte sie dem theoretischen und empirischen Wissensstand für angemessen und denke: man darf gespannt sein auf die Ergebnisse!

IV. Ergebnisse

Die Ergebnisse gliedern sich in zwei große Abschnitte: Beschreibung der mütterlichen Kognitionen, Attributionen und Handlungen zum Lese- und Schreiberwerb (IV.1) und qualitative Einzelfallstudien (IV.2).

Die Nennungen der Mütter aus den Interviews wurden anhand des Kategoriensystems systematisiert, die Häufigkeiten numerisch ausgezählt und in tabellarischer Form festgehalten (IV.1). Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Müttergruppen von Kindern mit und ohne LRS in den Häufigkeiten ihrer Nennungen wurden beschreibend analysiert. Ziel war es explorativ erste Ergebnisse zu mütterlichen Kognitionen, Attributionen und Handlungen zu erarbeiten, um weiterführende Ideen entwickeln zu können. Eine Prüfung der Unterschiede auf Signifikanz mittels inferenzstatistischer Methoden hätte für dieses Ziel nur wenig weiterführende Informationen liefern können, zudem in einigen Fällen eine inferenzstatistische Prüfung auf Grund sehr geringer Zellenbesetzungen nur unter sehr hohen methodischen Einschränkungen möglich gewesen wäre¹². Aus diesen Gründen wurde hierauf verzichtet. Auf der Grundlage einer Zwischendiskussion der Befunde aus dem ersten Ergebnisteil (IV.1.4) im Sinne der „grounded theory“, folgen vier qualitative Einzelfallanalysen (IV.2), mit dem Ziel weiterführende Überlegungen zu entwickeln, wie mütterliche Kognitionen und Handlungen beeinflusst sein könnten. Eine weitere Zwischendiskussion (IV.2.7) schließt den Ergebnisteil ab.

Mit dieser Ergebnisdarstellung soll die Ähnlichkeit in den mütterlichen Kognitionen und Handlungen dargestellt werden, aber auch deren Unterschiedlichkeit und Vielschichtigkeit ausreichend beachtet werden.

¹² Zu möglichen Methoden siehe Methodenteil (Abschnitt III.4.1.4).

1. Beschreibung der mütterlichen Kognitionen, Attributionen und Handlungen im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs

Die Darstellung der Ergebnisse folgt nicht dem Aufbau des Interviewleitfadens, sondern ist zur besseren Verständlichkeit und Übersichtlichkeit, in Anlehnung an die explorativen Fragestellungen, in drei große inhaltliche Abschnitte unterteilt:

- Kognitionen der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen (1.1)
- Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistungen ihres Kindes im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs (1.2)
- Handlungen der Mütter im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs des eigenen Kindes (1.3)

Ich gehe zunächst in jedem Abschnitt auf die Äußerungen der Mütter ein und betrachte die Gesamthäufigkeiten, um einen Eindruck über die mütterlichen Kognitionen, Attributionen und Handlungen zum Lese- und Schreiberwerb von Kindern zu geben. Zu jedem Unterpunkt werden dann die Unterschiede zwischen der Gruppe der Mütter von Kindern mit LRS¹³ und ohne LRS beschrieben und die wichtigsten Befunde in kurzen Stichpunkten zusammengefasst.

1.1. Kognitionen der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen

Die Aussagen der Mütter auf die Frage nach Kognitionen zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen beinhalten: Vorstellungen zu Voraussetzungen (1.1.1), Überzeugungen zu Unterstützung (1.1.2), Einschätzungen zu wichtigen Variablen im Lernprozess (1.1.3) sowie allgemeine Ursachenerklärungen zur Motivation im Lesen- und Schreibenlernen (1.1.4).

¹³ Der Begriff Lese-Rechtschreibschwierigkeit wird zur vereinfachten Darstellung mit dem gängigen Kürzel LRS umschrieben.

1.1.1. Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben

Alle Mütter gehen davon aus, dass es für den Lese- und Schreiberwerb Voraussetzungen gibt. Es zeigt sich in Tabelle 4.1, dass die Inhalte, die die Mütter nannten, unterschiedlicher Art waren und verschieden häufig vorkamen.

Tabelle 4.1

Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie				Summe
Entwicklungsbereiche des Kindes	Sensorische Fähigkeiten	10	12	22
	Feinmotorische Fähigkeiten	10	8	18
	Sprachliche Kompetenzen	6	8	14
	Kognitive Fähigkeiten	5	8	13
	Konzentrationsfähigkeit	7	4	11
	Sozial-emotionale Kompetenzen	5	5	10
	Motivation	4	1	5
Psychosoziales Umfeld	Familiale Sozialisationsbedingungen	7	0	7
Summe		54	46	100

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Inhalte als Voraussetzungen nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Im Schnitt wurden 2-3 verschiedene Voraussetzungen von den Müttern genannt.

Wie in Tabelle 4.1 zu erkennen ist, sind die Nennungen der Mütter danach unterschieden, ob sie die Voraussetzungen zum Lese- und Schreiberwerb eher in verschiedenen Entwicklungsbereichen des Kindes oder im psychosozialen Umfeld sehen. Die Nennungen zu den Entwicklungsbereichen des Kindes überwiegen deutlich.

Die Mütter beider Gruppen nannten am häufigsten *sensorische Fähigkeiten*, z. B. dass Kinder gut hören und sehen können, als Voraussetzung für den Lese- und Schreiberwerb. Am zweithäufigsten wurden *feinmotorische Fähigkeiten* von ca. der Hälfte der Mütter genannt. Sie betonten, es sei wichtig, einen Stift überhaupt halten und Vorlagen nachzeichnen zu können. An dritter Stelle folgen *sprachliche Kompetenzen*. Die Mütter führten beispielsweise einen ausreichenden Grundwortschatz des Kindes als wichtige Voraussetzung an. Dieser Entwicklungsbereich wurde gefolgt von den *kognitiven Fähigkeiten* (im Sinne von allgemeiner Intelligenz) und der *Konzentrationsfähigkeit*. *Sozial-emotionale Kompetenzen* und *Motivation* wurden schließlich nur noch von maximal einem Viertel der Mütter als Voraussetzungen genannt. Die einzige Voraussetzung im psychosozialen Umfeld des Kindes betraf *familiäre Sozialisationsbedingungen*. Gemeint waren hiermit stabile Familienverhältnisse und beispielsweise, dass der Alltag für das Kind regelmäßig und überschaubar strukturiert sein sollte.

Insgesamt zeigten sich wenig Unterschiede in den Nennungen zwischen den Müttergruppen. Allerdings nannte keine der Mütter aus der Gruppe der Kinder mit LRS Voraussetzungen aus dem psychosozialen Umfeld des Kindes. Die Mütter dieser Gruppe sahen in erster Linie die Voraussetzungen zum Lese- und Schreiberwerb in den Entwicklungsbereichen des Kindes. Ungefähr ein Drittel der Mütter von Kindern ohne LRS sah auch die Bedeutung des psychosozialen Umfeldes in diesem Zusammenhang. Kurz zusammengefasst:

- Alle Mütter äußern die Vorstellung, dass Voraussetzungen zum Lese- und Schreiberwerb vorhanden sein müssen.
- Die Mütter nennen als Voraussetzungen verschiedene Entwicklungsbereiche des Kindes, in erster Linie das Hören und Sehen, aber auch feinmotorische sowie sprachliche Fertigkeiten. Das psychosoziale Umfeld des Kindes nennen nur Mütter von Kindern ohne LRS.

1.1.2. Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen

Auf die Frage, ob Sie glauben würden, dass Kinder generell Hilfe und Unterstützung zu Hause benötigen, um das Lesen und Schreiben lernen zu können, antworteten beide Müttergruppen wie in Tabelle 4.2 dargestellt.

Tabelle 4.2

Notwendigkeit häuslicher Unterstützung im Erwerb von Lesen und Schreiben

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie				Summe
Elterliche Unterstützung	Allgemeine Begleitung	10	3	13
	Gezielte Unterstützung	4	5	9
	Kindabhängigkeit der Unterstützung	4	8	12
Aufgabe der Schule	Schulische Betreuung ausreichend	2	4	6
Summe		20	20	40

Anmerkungen. Die Aussagen der Mütter wurden jeweils einer Kategorie zugeordnet.

Wie aus Tabelle 4.2 ersichtlich, sah ein Drittel der Mütter elterliche Unterstützung im Sinne einer *allgemeinen Begleitung* der schulischen Belange des Kindes als notwendig an. Eltern sollten sich für die schulische Entwicklung des Kindes interessieren und das Schulkind für seine Leistungen wertschätzen. *Gezielte Unterstützung*, durch beispielsweise Hausaufgabenkontrolle im Fach „Deutsch“ und gemeinsames Lesen, wurde von einem Viertel der Gruppe genannt. Knapp ein Drittel der Mütter legten sich nicht fest, welche Form der Unterstützung sie befürworten würden –sie gingen davon aus, dass jedes Kind unterschiedlich sei und dass

davon die Art der elterlichen Hilfestellung abhängen sollte (*Kindabhängigkeit der Unterstützung*). Nur wenige Mütter sahen sich als Eltern überhaupt nicht verantwortlich für den Lese- und Schreiberwerb von Kindern an. Dies sollte eine reine Aufgabe der Schule sein.

Unterschiede in den Antworten der Mütter von Kindern mit und ohne LRS finden sich im Hinblick auf die Bedeutung der eher allgemeinen Begleitung des Kindes beim Erwerb von Lesen und Schreiben. Während die Hälfte der Mütter der Kinder ohne LRS hier einen wichtigen Beitrag von Eltern sah, waren es nur drei Mütter der anderen Gruppe. Doppelt so viele Mütter von Kindern mit LRS fanden allerdings, dass es stark vom Kind abhängt, ob eine Unterstützung notwendig sei oder nicht. Kurz zusammengefasst:

- Die Mehrheit der Mütter spricht sich für eine elterliche Unterstützung von Kindern im Kontext des Erwerbs von Lesen und Schreiben aus.
- Die Hälfte der Mütter von Kindern ohne LRS ist der Meinung, dass eine allgemeine Begleitung von Kindern ausreicht. 40% der Mütter von Kindern mit LRS finden, dass es vom Kind abhängt, was an Unterstützung getan werden muss.

1.1.3. Variablen im Lernprozess zum Lese- und Schreiberwerb

Den Müttern wurde ein Ratingbogen mit 10 Items zu verschiedenen Strategien das Lesen und Schreiben zu erlernen vorgelegt (in Anlehnung an die Ergebnisse von Sigel, 1994). Die Mütter sollten nach dem Rating zusätzlich die (ihrer Meinung nach) drei wichtigsten *Variablen im Lernprozess* für Kinder im Allgemeinen nennen. Es sollte hiermit erreicht werden, dass sie sich entscheiden mussten, was sie für absolut relevant beim Erwerb von Lesen und Schreiben halten¹⁴. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 4.1.

¹⁴Die Frage lautete: „Wenn Sie einen ersten, zweiten und dritten Platz vergeben könnten, welche dieser Methoden halten Sie für am wichtigsten?“ Das gesamte Rating befindet sich im Anhang B-1.

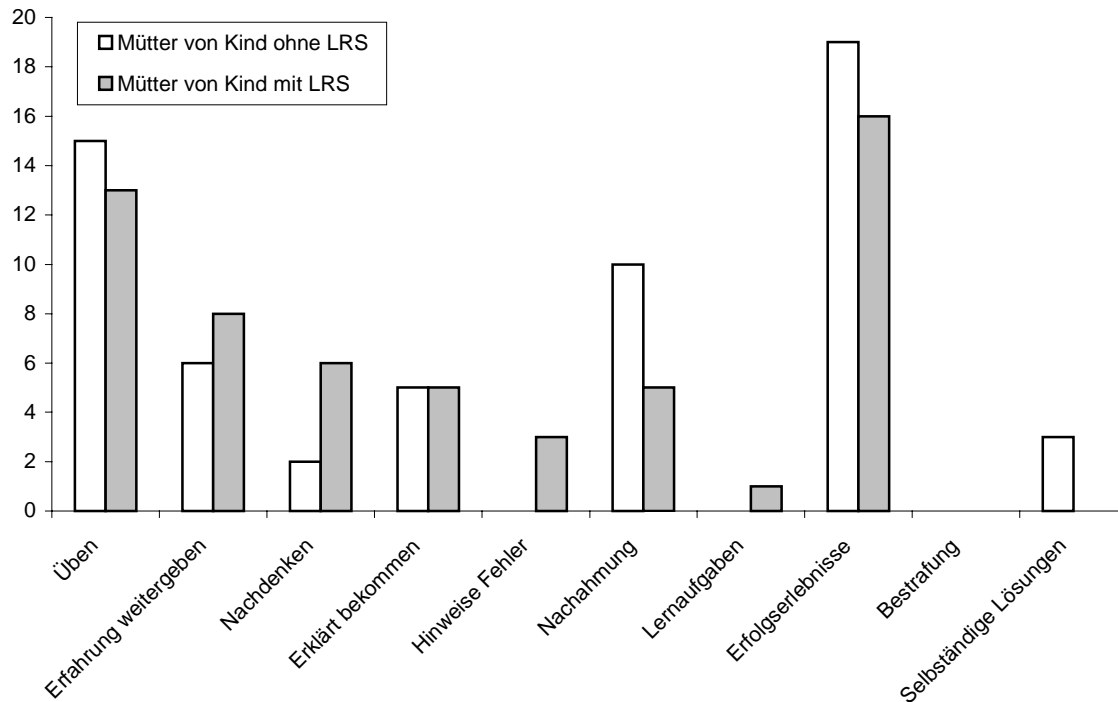


Abbildung 4.1 Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit von Variablen im Lernprozess bei Kindern im Allgemeinen

Abbildung 4.1 zeigt, dass beide Müttergruppen (Kinder mit und ohne LRS) sich darin einig waren, dass *Erfolgserlebnisse* und Anerkennung für Kinder im Lese- und Schreiberwerbsprozess eine zentrale Bedeutung haben. Als nächst wichtigste Variable nannten beide Müttergruppen, dass Kinder Lesen und Schreiben *üben*. An dritter Stelle stand in der Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS die *Nachahmung* von Vorbildern, bei der Gruppe der Mütter mit LRS eigene *Erfahrungen weitergeben*. Überhaupt keine Bedeutung wurde der *Bestrafung* oder Kritik von Fehlern im Lesen und Schreiben im Hinblick auf den Erwerb beigemessen. Zusammengefasst:

- Die Mütter betonen die Wichtigkeit von Erfolgserlebnissen und Üben der Kinder im Lese- und Schreiberwerbsprozess. Sie lehnen Bestrafung oder Kritik in diesem Kontext weitgehend ab.

Die Auswertung der Ratings der Mütter zu wichtigen Variablen im Lernprozess bei Kindern im Allgemeinen (siehe Anhang B-1) brachte nur wenig neue Information. Die Höhe der Einschätzungen korrespondierte mit den schon dargestellten Befunden zur Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit von Variablen im Lernprozess zum Lese- und Schreiberwerb. Zudem gaben beide Müttergruppen bei der Mehrzahl der Items ähnliche Einschätzun-

gen ab. Die unterschiedlichen Ratings der Mütter beim eigenen Kind werden im Kontext der Handlungen der Mütter (Abschnitt IV.1.3.3.) noch näher betrachtet.

1.1.4. Motivation von Kindern das Lesen und Schreiben zu erlernen

Die Frage, was Kinder ihrer Meinung nach motiviert, das Lesen und Schreiben lernen zu wollen, ist von den Müttern wie in Tabelle 4.3 dargestellt beantwortet worden:

Tabelle 4.3

Motivationsquellen von Kindern zum Lese- und Schreiberwerb

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie		Summe		
Intrinsische Motive	Eigenständigkeit, Wissensdrang, Nachahmungswille	30	30	60
	Freude am Lesen und Schreiben	6	1	7
Extrinsische Motive	Schulpflicht	2	3 ^a	5
Summe		38	34	72

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Inhalte als Motivationsquellen nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Im Schnitt wurden 1-2 verschiedene Motivationsquellen von den Müttern genannt.

^a In dieser Gruppe wurden in zwei Fällen *ausschließlich* extrinsische Motive genannt.

Wie aus Tabelle 4.3 ersichtlich, wurden die Aussagen der Mütter nach Kriterien intrinsischer oder extrinsischer Motivationsquellen gruppiert. Fast alle Mütter beider Gruppen nannten ein bis zwei intrinsische Motive, wie *Eigenständigkeit* (Unabhängigkeit von den Erwachsenen bei der Suche nach Informationen), *Wissensdrang* (Neugier auf bestimmte Themen), *Nachahmungswille* („So sein wollen“ wie die Erwachsenen oder Geschwister) oder *Freude am Lesen*

und Schreiben (Sich mit Lesen amüsieren). Extrinsische Motive wie beispielsweise die *Schulpflicht* („es muss halt sein“) betonten nur wenige Mütter (insgesamt 5 von 40). Zwei Mütter (eines Kindes mit LRS) nannten ausschließlich extrinsische Motive.

Unterschiede zwischen den Gruppen der Mütter von Kindern mit und ohne LRS zeigten sich nur minimal z.B. im Hinblick auf die Freude am Lesen und Schreiben. Hier sah die Gruppe der Mütter von Kindern mit LRS in nur einem Fall (vs. 6 Fälle in der anderen Gruppe) eine mögliche Motivationsquelle. Zusammengefasst:

- Beide Müttergruppen sahen mit großer Mehrheit die Hauptmotivationsquellen, das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen, in den Kindern selbst verwurzelt.

Die **Ursachenerklärungen von Müttern zu hoher Motivation** von Kindern das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen, unterstützten im Wesentlichen die von den Müttern bereits genannten *intrinsischen* Motivationsquellen. Die Mütter beider Untersuchungsgruppen nannten fast alle eine im Kind angesiedelte Ursache bei einer hohen Motivation Lesen und Schreiben lernen zu wollen. Es wird auf die Darstellung dieser Ergebnisse in einer eigenen Tabelle verzichtet, da sie keinen weiteren Informationsgewinn darstellen würde.

Die **Ursachenerklärungen von Müttern zu geringer Motivation** von Kindern, das Lesen und Schreiben lernen zu wollen, finden sich in Tabelle 4.4.

Tabelle 4.4

Ursachenerklärungen der Mütter für eine geringe Motivation im Lese- und Schreiberwerb

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie				Summe
Internale Ursachen	Geringe Fähigkeit	13	10	23
	Zu wenig Anstrengung	11	17	28
Summe		24	27	51

Fortsetzung

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie				Summe
Externale Ursachen	Familiäres Umfeld	16	7	23
	Schulisches Setting	2	4	6
Summe		18	11	29
Gesamtsumme		42	38	80

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Ursachen für eine geringe Motivation nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Im Schnitt wurden 2 Ursachenerklärungen von den Müttern genannt.

Tabelle 4.4 zeigt, dass die Mütter etwas häufiger beim Kind angesiedelte (internale) Ursachen als in der Umwelt des Kindes liegende (externale) Ursachen als Erklärungen für eine geringe Motivation, das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen, nannten. *Geringe Fähigkeit* wird hier im Sinne einer Schwäche für den Bereich Lesen und Schreiben angeführt, und *mangelnde Anstrengung* beinhaltet Desinteresse oder andere Interessen des Kindes. Als externale Ursachen werden das *familiäre Umfeld*, dergestalt genannt, dass wenig Vorbilder hinsichtlich des Lesens im Elternhaus sind oder zuviel ferngesehen wird. *Schulisches Setting* betrifft sowohl das Lehrer-Schüler-Verhältnis als auch die Stimmung in der Schulklasse.

Betrachtet man die Müttergruppen von Kindern mit und ohne LRS im Vergleich, so fällt ein Unterschied auf. Von der Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS wurde dem familiären Umfeld eine größere Bedeutung zugeschrieben. Fast alle Mütter sahen hier eine mögliche Ursache für eine geringe Motivation Lesen und Schreiben lernen zu wollen. Die Mütter von Kindern mit LRS hatten ihre häufigsten Ursachennennungen bei zu wenig Anstrengung der Kinder, wenn diese geringe oder keine Motivation im Lese- und Schreiberwerb zeigten. Kurz zusammengefasst:

- Bei den Ursachenerklärungen zu geringer Motivation nennen die Mütter mehr internale als externale Ursachen.

- Von der Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS wird - mit Blick auf die Rolle des familiären Umfeldes - eine geringe Motivation betont. Die Mütter von Kindern mit LRS betonen am meisten die mangelnde Anstrengung bei Kindern, die nicht Lesen und Schreiben lernen wollen.

1.1.5. Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Kognitionen der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen bei Kindern im Allgemeinen

Die Kognitionen der Mütter zum Lese- und Schreiberwerb von Kindern im Allgemeinen zeigen sich breit gefächert und vielschichtig. Von besonderem Interesse ist der Vergleich zwischen den beiden Müttergruppen „mit und ohne LRS“. In vielen Teilen sind die Müttergruppen übereinstimmend, dennoch zeigt sich in einigen Aspekten, dass sich die Erfahrung einer „Störung“ beim eigenen Kind auch auf die Kognitionen zu Kindern im Allgemeinen auswirkt. Dies soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

Die Mütter sehen den Lese- und Schreiberwerb von Kindern eingebettet in verschiedene, spezifische und allgemeine, Voraussetzungen der kindlichen Entwicklung. Eine besondere Rolle spielen aus Sicht der Mütter sensorische, feinmotorische und sprachliche Voraussetzungen. Die Mütter von Kindern ohne LRS betonen zudem das psychosoziale Umfeld des Kindes im Vorfeld des Lese- und Schreiberwerbs.

Der Großteil der Mütter sieht „Eltern“ im eigentlichen Erwerbsprozesses von Lesen und Schreiben als mitverantwortlich an. Zwischen den Gruppen der Mütter von Kindern mit und ohne LRS differiert allerdings die Art und Weise der Unterstützung. Die Mütter von Kindern ohne LRS beschreiben den Weg einer allgemeinen Begleitung von Kindern, die Mütter von Kindern mit LRS sehen stärker die Abhängigkeit vom Kind hinsichtlich der gewählten Unterstützungsmöglichkeiten.

Hinsichtlich wichtiger Variablen im Lernprozess zum Erwerb von Lesen und Schreiben (Ratingverfahren) sind beide Müttergruppen weitgehend einer Meinung. Sie betonen die Rolle der Erfolgserlebnisse und des Übens für das Erlernen von Lesen und Schreiben bei Kindern im Allgemeinen.

Die Motivation, das Lesen und Schreiben zu erlernen, sehen fast alle Mütter als in Kindern selbst verankert. Bei geringer Motivation führen die meisten Mütter von Kindern ohne LRS, neben internalen Faktoren beim Kind, auch Ursachen im Kontext des familiären Umfeldes an. In der Gruppe der Mütter von Kindern mit LRS ist dies nicht so. Sie betonen in diesem Zu-

sammenhang hauptsächlich die mangelnde Anstrengungsbereitschaft von Kindern. Zusammenfassend:

- Die Mütter verfügen über differenzierte Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb für Kinder (im Allgemeinen).
- Die Mütter von Kindern ohne LRS betonen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs die Bedeutung des familiären Umfeldes in allgemeiner psychosozialer Hinsicht. Die Mütter von Kindern mit LRS sehen eher die Rolle individueller Merkmale des Kindes beim Erwerb von Lesen und Schreiben.

Der nächste Abschnitt mit Ergebnissen beschäftigt sich mit den Attributionen der Mütter hinsichtlich Motivation und Leistungen des eigenen Kindes, um das bisherige Bild der mütterlichen Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb noch zu ergänzen.

1.2. Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistungen ihres Kindes im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs

Die Frage nach den Attributionen (Ursachenerklärungen) hinsichtlich Motivation (1.2.1) und Leistungen (1.2.2) im Lesen und Schreiben wurde den Müttern gezielt zum eigenen Kind gestellt, um Antworten der Mütter zu erhalten, die sich unmittelbar auf deren eigene Erfahrungen beziehen.

1.2.1. Motivation zum Erwerb von Lesen und Schreiben

Die Mütter wurden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten im Interviewverlauf befragt, wie sie die Motivation ihres Kindes im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs wahrgenommen haben. Sie antworteten aus ihrer Erinnerung heraus, wie sie ihr Kind im Vorschulalter im Hinblick auf seine Motivation bezüglich des bevorstehenden Schuleintritts¹⁵ erlebt haben. Im Rahmen der Fragen zum eigentlichen Lese-Schreiberwerbsprozess wurde festgehalten, ob das Kind aus Sicht der Mütter von sich aus motiviert war, das Lesen und Schreiben zu erlernen, oder ob es eher Motivation von außen brauchte. Die Tabellen 4.5 und 4.6 fassen die Angaben der Mütter zusammen.

¹⁵ Der „Schuleintritt“ ist in den Kognitionen der Mütter auch an das Erlernen von Lesen und Schreiben assoziiert.

Tabelle 4.5

Motivation des eigenen Kindes im Hinblick auf den Schuleintritt

	Mütter der Kinder ohne LRS	Mütter der Kinder mit LRS	
	N = 20	N = 20	
Kategorie			Summe
Hohe Eigenmotivation	10	3	13
Geringe Eigenmotivation	2	9	11
Eigen- und Fremdmotivation	8	8	16
Summe	20	20	40

Anmerkungen. Die Aussagen der Mütter wurden jeweils einer Kategorie zugeordnet.

Tabelle 4.6

Motivation des eigenen Kindes im Lese- und Schreiberwerb

	Mütter der Kinder ohne LRS	Mütter der Kinder mit LRS	
	N = 20	N = 20	
Kategorie			Summe
Intrinsische Motivation	12	2	14
Extrinsische Motivation	4	12	16
„Gemischte“ Motivation	4	6	10
Summe	20	20	40

Anmerkungen. Die Aussagen der Mütter wurden jeweils einer Kategorie zugeordnet.

Es wird anhand von Tabelle 4.5 und 4.6 deutlich, dass Kinder, die später eine Leserechtschreibschwierigkeit entwickeln, nach den Angaben ihrer Mütter schon im *Vorschulalter* deutlich weniger Interesse und Motivation aus sich heraus für „schulische Belange“ zeigten. Knapp die Hälfte der Kinder dieser Gruppe hatte eine geringe Eigenmotivation, die Hälfte der Kinder ohne LRS hingegen war nach Aussagen ihrer Mütter sehr hoch motiviert zur Schule zu kommen. Gleich viele Kinder jeder Gruppe verfügten sowohl über eine Eigen- als auch Fremdmotivation. Sicherlich ist hier zu beachten, dass die Mütter retrospektiv befragt wurden, und durch spätere Schwierigkeiten des Kindes, Verzerrungen im Bild der Mütter von ihrem Kind entstanden sein könnten.

Die intrinsische Motivation im eigentlichen *Lese- und Schreiberwerbsprozess* der Kinder ohne LRS war aus Sicht ihrer Mütter höher als bei den Kindern mit Schwierigkeiten. Bei diesen gaben die Mütter eine eher extrinsische Motivation an. Ungefähr gleich viele Kinder beider Gruppen waren sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert. Zusammengefasst:

- Kinder ohne LRS verfügen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs aus Sicht ihrer Mütter über eine längere Zeit hinweg über eine hohe Eigenmotivation und intrinsische Motivation. Kinder mit LRS sind nach den Angaben ihrer Mütter weniger eigenmotiviert, sondern eher extrinsisch motiviert, das Lesen und Schreiben zu erlernen.

1.2.2. Ursachenerklärungen für eine gute/schwache Leistung im Lesen und Schreiben

Im Rahmen des **Interviews** wurden die Mütter gebeten, sich an eine konkrete Situation eines Erfolges oder Misserfolges ihres Kindes im Lesen und/ oder Schreiben zu erinnern. Sie sollten dann eine Ursachenerklärung für den Erfolg- bzw. Misserfolg abgeben. Die Angaben der Mütter zu den Hauptursachen für eine gute Leistung ihres Kindes finden sich in Tabelle 4.7.

Tabelle 4.7

Ursachenerklärungen der Mütter für eine gute Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben

			Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie					Summe
Allgemeine Ursache	External	Motivation von außen	3	6	9
	Internal	Konzentration	6	2	8
Summe			9	8	17
Spezifische Ursache	Internal	Fähigkeit	6	1	7
		Übung	6	12	18
Summe			12	13	25
Keine Erklärung			0	2	2
Gesamtsumme			21	23	44

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Ursachen für eine gute Leistung nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Im Schnitt wurde jedoch nur eine Ursachenerklärung von den Müttern genannt.

In Tabelle 4.7 werden Ursachenerklärungen der Mütter als „allgemein“ bezeichnet, die nicht in einem direkten Zusammenhang mit der Lese- und Schreibleistung des Kindes stehen müssen. Diese Dimension wurde zusätzlich zu der Unterscheidung zwischen internalen und externalen Ursachenerklärungen eingeführt, weil sie für die Untersuchung der Einschätzung von Lese-Rechtschreibleistungen sinnvoll erschien. *Motivation von außen* und *Konzentration* können für schulische Leistungserfolge generell von Bedeutung sein. Eine (gute) *Fähigkeit* im Lesen und Schreiben bzw. ein gezieltes *Üben* für „Deutsch“ hingegen, sehe ich als „spezifische“ Ursachenerklärung für eine gute oder schwache Leistung im Lesen und Schreiben an. „Internal“ sind in diesem Zusammenhang Ursachen, die in der Verantwortung des Kindes

vermutet werden. „Externale“ Ursachenfaktoren sind außerhalb des kindlichen Einflusses. Diese Kategorisierung wird auch bei den Ursachenerklärungen der Mütter für eine schwache Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben, siehe Tabelle 4.8 verwendet werden.

Insgesamt nennen die Mütter beider Gruppen etwas mehr spezifische und internale als allgemeine und externale Ursachen. Betrachtet man die Häufigkeiten im Einzelnen, so wird deutlich, dass die meisten Attributionen der Mütter bei einer guten Leistung im Lesen und Schreiben auf die *Übung* (spezifisch und internal) vorgenommen wurden. Weniger häufig wurde ein Erfolg auf eine starke *Motivation von außen*, gute *Konzentration* oder eine gute *Fähigkeit* im Lesen und Schreiben zurückgeführt. Zwei Mütter (von Kindern mit LRS) gaben an, nicht zu wissen, warum ihr Kind eine gute Leistung erbracht hatte.

Betrachtet man die Angaben der Mütter im Vergleich, so zeigt sich, dass die Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS ein eher ausgewogenes Muster in ihren Attributionen auf verschiedene Ursachen hat. Eine genauso wichtige Rolle bei Erfolg wie Übung und Fähigkeit spielt die Konzentration des Kindes für diese Mütter. Dies erwähnen wiederum nur 2 Mütter der anderen Gruppe als mögliche Ursache für einen Erfolg in „Deutsch“. Bei den Müttern von Kindern mit Schwierigkeiten hat die Attribution auf Übung ein großes Gewicht. Danach wird die Motivation von außen von diesen Müttern genannt. Nur eine Mutter eines Kindes mit LRS vermutete eine gute Fähigkeit als Ursache für eine gute Leistung ihres Kindes. Kurz zusammengefasst:

- Bei einer guten Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben nennen die Mütter an erster Stelle die Übung als internal spezifische Ursache für den Erfolg ihres Kindes.
- Die Mütter von Kindern ohne LRS sehen allerdings gute Konzentration und hohe Fähigkeit genauso häufig als Ursache für einen Erfolg an. Für die Mütter von Kindern mit LRS ist die Motivation von außen die zweitwichtigste Erklärung bei guter Leistung.

Die Angaben der Mütter zu den Hauptursachen für eine schwache Leistung des eigenen Kindes finden sich in Tabelle.4.8.

Tabelle 4.8

Ursachenerklärungen der Mütter für eine schwache Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben

			Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie			Summe		
Allgemeine Ursache	Internal	Mangelnde Anstrengung und Konzentration	16	9	25
		Emotionale Überforderung	8	4	12
		Schlechte Tagesform	6	2	8
	Summe		30	15	45
Spezifische Ursache	Internal	Geringe Fähigkeit	0	6	6
	External	Hohe Aufgabenschwierigkeit	2	8	10
Summe			2	14	16
Gesamt summe			32	29	61

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Ursachen für eine schwache Leistung nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Im Schnitt wurden 1-2 Ursachenerklärungen von den Müttern genannt.

Wie aus Tabelle 4.8 ersichtlich, attribuierten die Mütter bei einer schwachen Leistung ihres Kindes in der Mehrzahl der Fälle auf allgemeine sowie auch internale Ursachen, wie *mangelnde Anstrengung und Konzentration*, *emotionale Überforderung* (d.h. beispielsweise das Kind hat sich selbst zu sehr unter Druck gesetzt) bzw. *schlechte Tagesform* (z.B. das Kind war zu müde, hungrig oder krank). Als spezifische Ursachen werden von den Müttern eine *geringe Fähigkeit* des Kindes für das Lesen und Schreiben und eine *hohe Aufgabenschwierigkeit* im Lesen/ Schreiben in der Schule (als einzigste externe Ursachenart) genannt.

Die Mehrzahl der Mütter von Kindern ohne LRS nannte allgemeine (internale) Ursachen für schwache Leistungen ihres Kindes. Eine geringe Fähigkeit ihres Kindes im Lesen/ Schreiben

als spezifische und internale Ursache spielte für diese Mütter überhaupt keine Rolle. Sechs Mütter der Gruppe von Kindern mit LRS hingegen sahen hierin durchaus eine Ursache für eine schwache Leitung ihres Kindes. Insgesamt zeigten diese Mütter bei einem Misserfolg ein eher ausgewogenes Antwortmuster. Für sie spielten neben mangelnder Konzentration, auch die von der Schule gestellten schwierigen Aufgaben in „Deutsch“ eine wichtige Rolle bei den schwachen Leistungen ihres Kindes. Kurz zusammengefasst:

- Bei einer schwachen Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben überwiegen allgemeine und internale Ursachenerklärungen der Mütter.
- Die Mütter der Kinder ohne LRS legen ihr Schwergewicht in der Erklärung für schwache Leistungen auf allgemeine Ursachen (Konzentration, emotionale Überforderung, Tagesform), die Mütter der Kinder mit LRS beziehen auch spezifische Ursachen - mit Blick auf das Lesen und Schreiben - (Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit als externale Ursachen) bei ihren Erklärungen mit ein.

Ein den Müttern vorgelegtes **Rating** zu ihren Attributionen bei guten und schwachen Leistungen im Lesen und Schreiben sollte dazu dienen, das im Interview bereits Erfasste zu untermauern und zu ergänzen. Die Ergebnisse aus dem Rating der Mütter zu einer guten Leistung ihres Kindes finden sich in Abbildung 4.2 und Abbildung 4.3¹⁶.

¹⁶ Die Ratingstufen 0 und 1 sind zusammengefasst zu *keine Rolle*, die Ratingstufen 3 und 4 zu *eine wichtige Rolle*. Die Ratingstufe 2 entspricht der Einschätzung *eine teilweise Rolle*.

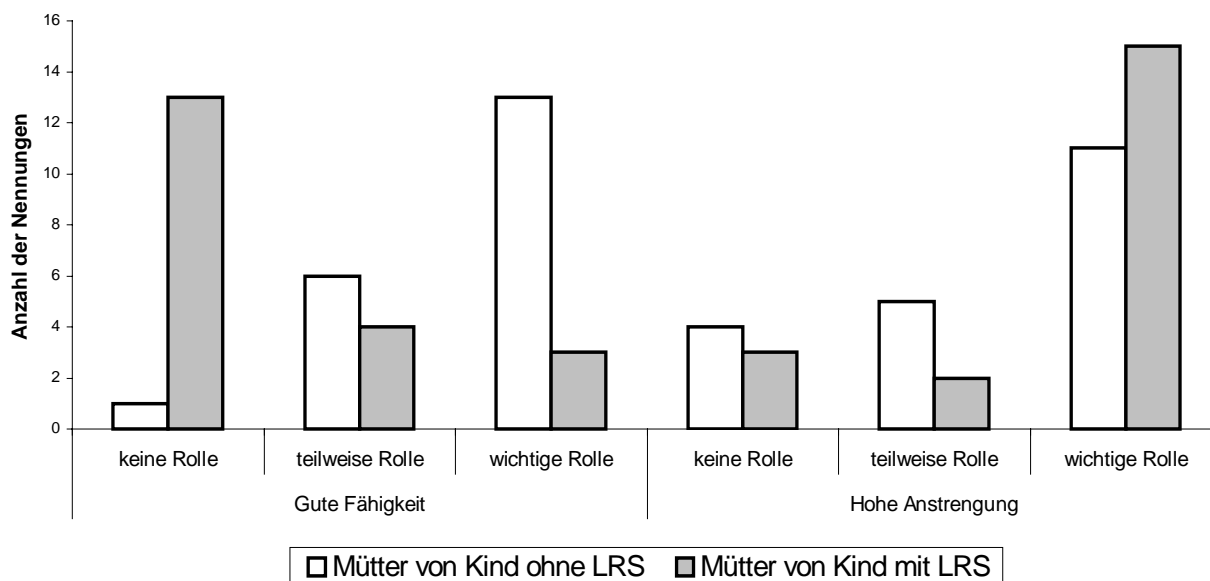


Abbildung 4.2 Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Erfolg im Lesen und Schreiben (1)

Abbildung 4.2 zeigt, dass die Mütter der Kinder ohne LRS einer guten *Fähigkeit* eine wichtige Rolle bei Erfolg im Lesen und Schreiben beigemessen haben. Sehr klar sagte hingegen ein Grossteil der Mütter von Kindern mit LRS, dass eine gute *Fähigkeit* ihres Kindes im Lesen und Schreiben keinen oder nur geringen Einfluss auf den Erfolg hatte. Eine wichtige Rolle für alle Mütter spielte eine hohe *Anstrengung* des Kindes. Dieser Befund entspricht weitgehend den Angaben der Mütter im Interview.

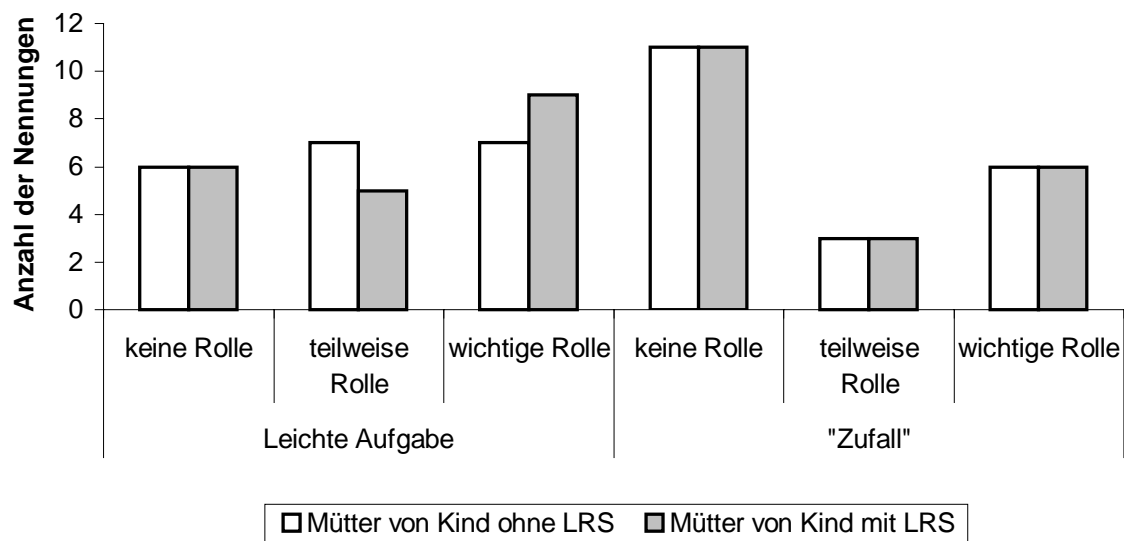


Abbildung 4.3 Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Erfolg im Lesen und Schreiben (2)

In Abbildung 4.3 wird deutlich, dass eine leichte *Aufgabe* von den Müttern zu ähnlichen Anteilen als „wenig“, „teilweise“ oder „sehr bedeutsam“ eingeschätzt wurde. Fast die Hälfte der Mütter von Kindern mit LRS sah, dass dies eine wichtige Rolle für den Erfolg ihres Kindes spielen könnte. Keine bzw. eine geringe Rolle spielte der *Zufall* im Sinne von „Glück gehabt“ als Ursachenerklärung bei Erfolg für gut die Hälfte der Mütter insgesamt.

Die Variablen *leichte Aufgabe* und *Zufall* wurden im Interview von den Müttern spontan nicht als mögliche Ursachen für den Erfolg ihres Kindes genannt. Hier ergänzt das Rating die Daten aus dem Interview.

Die Attributionen der Mütter für einen Misserfolg im Lesen und Schreiben finden sich in den Abbildungen 4.4 und 4.5.

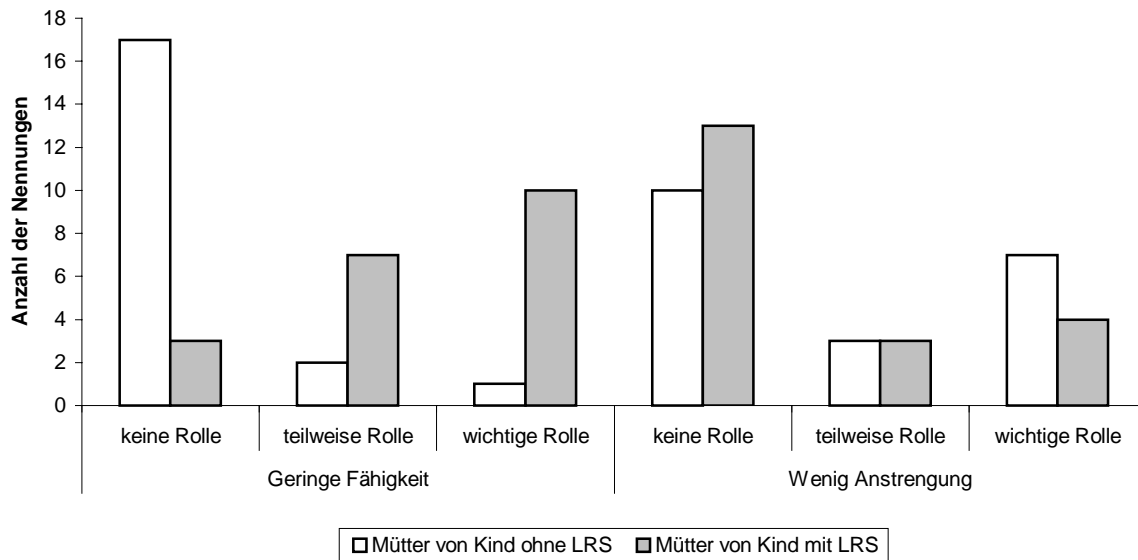


Abbildung 4.4 Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Misserfolg im Lesen und Schreiben (1)

In Abbildung 4.4 lässt sich erkennen, dass eine geringe *Fähigkeit* für die Mehrheit der Mütter von Kindern ohne LRS keine oder nur eine unbedeutende Rolle bei einer schwachen Leistung ihres Kindes spielt. Zumindest die Hälfte der Mütter von Kindern mit LRS schätzten die Rolle einer geringen *Fähigkeit* ihres Kindes bei einem Misserfolg im Lesen und Schreiben hoch ein. (Zu) wenig *Anstrengung* spielte nach Ansicht von etwas mehr als der Hälfte dieser Mütter keine oder nur eine geringe Rolle im Misserfolgsfall. Die Mütter der Kinder ohne LRS vermuteten in immerhin einem Drittel der Fälle, ihr Kind hätte sich zu wenig angestrengt, wenn es eine schwache Leistung im Lesen und/oder Schreiben erzielt hatte. Dieser Befund entspricht weitgehend den Angaben der Mütter im Interview.

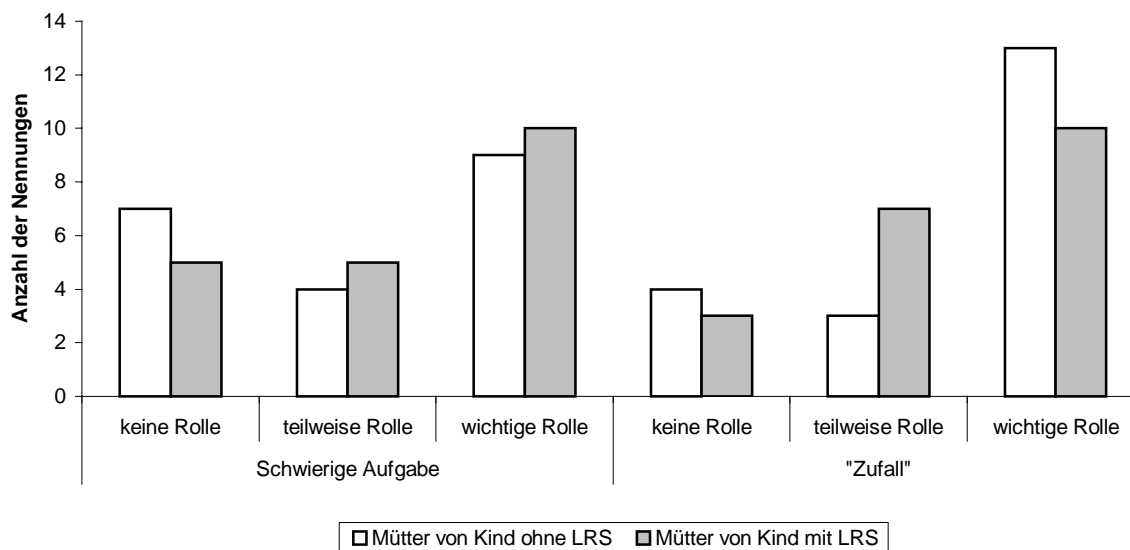


Abbildung 4.5 Ursachenerklärungen der Mütter bei einem Misserfolg im Lesen und Schreiben (2)

Die Abbildung 4.5 zu den Ratings der Mütter verdeutlicht, dass dem *Zufall* im Sinne einer schlechten Tagesform¹⁷ des Kindes von etwas mehr als der Hälfte, einer *schwierigen Aufgabe* von etwas weniger als der Hälfte der Mütter von Kindern ohne LRS eine wichtige Rolle beigemessen wurde. Ein ähnliches Antwortmuster hatte die Gruppe der Mütter von Kindern mit LRS. Auch dieser Befund entspricht weitgehend den Angaben der Mütter im Interview.

Kurz zusammengefasst:

- Die Ergebnisse des Ratings bestätigen und ergänzen die Angaben der Mütter aus den Interviews zu den Fragen nach Hauptursachen für gute oder schwache Leistungen.
- Insbesondere die Attribution auf die spezifische Ursache Fähigkeit unterscheidet zwischen den beiden Müttergruppen. Bei einer guten Leistung fällt noch die wichtige Rolle der Anstrengung und einer leichten Aufgabe ins Auge. Zu wenig Anstrengung spielt nach Meinung der Mütter eine eher geringe Rolle bei einem Misserfolg. Hier werden eine schwierige Aufgabe und eine schlechte Tagesform des Kindes wichtiger.

¹⁷ Zur Kritik des Items siehe Diskussion V.1.

1.2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse zu Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistungen

Die Attributionen der Mütter im Hinblick auf die Motivation des eigenen Kindes sind zwischen beiden Müttergruppen verschieden. Die durchgängig geringere Eigenmotivation der Kinder mit LRS aus Sicht ihrer Mütter ist klar zu erkennen. Bei den Ursachenerklärungen zu guten und schwachen Leistungen machen beide Müttergruppen teilweise ähnliche Angaben hinsichtlich allgemeiner Ursachenerklärungen. Sie sehen das Kind selbst verantwortlich für Erfolge (hauptsächlich durch Anstrengung im Sinne von Übung), bei Misserfolgen wird stärker auch die Umwelt in die Erklärungen miteinbezogen. Unterschiede zwischen den Müttergruppen zeigen sich bei der Attribution auf Fähigkeit als spezifische Ursache für eine gute oder schwache Leistung. Besonders deutlich wurde dies in den Ratings der Mütter. Zusammengefasst:

- Die Ergebnisse zu den Attributionen der Mütter beim eigenen Kind differenzieren und ergänzen die bisherigen Ergebnisse zu den Kognitionen der Mütter zum Lese- und Schreiberwerb bei Kindern im Allgemeinen. Wichtige Befunde sind die höhere extrinsische Motivation bei Kindern mit LRS, die hohe Bedeutung der Übung beim Lesen und Schreiben und die wichtige Rolle der Fähigkeit des Kindes als Ursachenerklärungen für die Mütter.

Eine Fragestellung für weitere Analysen soll sein, ob die Erfahrung einer „Störung“ in der Entwicklung des Kindes im Lesen und Schreiben, neben den Unterschieden in den Attributionen der Mütter auch „sichtbare“ Konsequenzen haben könnte (z.B. vermehrte Aktivität betroffener Mütter). In diesem Zusammenhang sollen die von den Müttern beschriebenen Handlungen bei ihren Kindern im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

1.3. Handlungen der Mütter im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs des eigenen Kindes

Die Aussagen der Mütter zu ihren Handlungen und Beiträgen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs des eigenen Kindes können als Folgen zugrunde liegender Kognitionen bewertet werden (in Anlehnung an Sigel, 1994). Sie werden zu vier Aspekten dargestellt: Voraussetzungen (1.3.1), Hilfen beim Erwerb (1.3.2), Wichtige Variablen im Lernprozess (1.3.3) und Motivationsversuche (1.3.4).

1.3.1. Beitrag zum Erreichen der Voraussetzungen

Auf die Frage, was Sie als Elternteil zum Erreichen der Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes beisteuern können, antworteten die Mütter wie in Tabelle 4.9 dokumentiert.

Tabelle 4.9

Beitrag der Mütter zum Erreichen der Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb

		Mütter der Kinder ohne LRS	Mütter der Kinder mit LRS	
		N = 20	N = 20	
Kategorie				Summe
Allgemeine Anregungen	Vorlesen als angenehme Freizeitgestaltung Gemeinsame Erlebnisse	27	12	39
	Bewusst keine Vermittlung von Vorkenntnissen	7	0	7
Gezielte Förderung	Förderung für Sprache und Schriftsprache Förderung allgemeiner Entwicklung	2 ^a	13	15
Summe		36	25	61

Anmerkungen. Die Mütter konnten verschiedene Handlungen nennen (*Mehrfachnennungen*). Bei Wiederholungen wurde jede Kategorie je Interview nur einmal gezählt. Die Mütter nannten im Schnitt eine bis zwei Handlungsmöglichkeiten.

^a Diese Mütter nannten *ausschließlich* gezielte Förderung als ihren Beitrag.

Wie aus Tabelle 4.9 ersichtlich, wurden die Nennungen der Mütter hinsichtlich eines elterlichen Beitrages zum Erreichen der Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb nach eher allgemeinen Anregungen und gezielter Förderung im Vorschulbereich gruppiert. Allgemeine Anregungen, im Sinne von beispielsweise *Vorlesen als angenehme Freizeitgestaltung*, beinhalteten in erster Linie sich aus Freude mit Schrift und Sprache auseinander zu setzen. Wichtig waren den Müttern in diesem Zusammenhang auch *gemeinsame Erlebnisse* als Anregungen für das Kind auf verschiedensten Ebenen. Teilweise betonten die Mütter auch, sie hätten ihren Kindern *bewusst keine Vorkenntnisse* im Lesen und Schreiben vermittelt. Im Falle gezielter Förderung wurde *Sprache und Schriftsprache gefördert* mit dem Ziel des „Erlernens“. Unter die *Förderung allgemeiner Entwicklung* fallen unter anderem Spiele, die gezielt für die Konzentrationsförderung eingesetzt wurden. Es zeigte sich, dass die allgemeinen Anregungen im Vorschulbereich von den Müttern deutlich häufiger genannt wurden (ca. 2/3 der Nennungen), als die gezielte Förderung (ca. 1/3 der Nennungen).

Wichtig erschienen den Müttern der Kinder ohne LRS ihren Kindern eher allgemeine Anregungen zu bieten. Diese wurden von den Müttern größtenteils im alltäglichen Umgang mit der Schriftsprache gesehen, aber auch in verschiedensten Erlebnissen, die dazu führen könnten, dass das Kind (als Voraussetzung für den Schulbesuch) eine kreative, motivierte, emotional ausgeglichene und sozial integrierte Persönlichkeit entwickelt. Es zeigte sich in einigen Fällen eine spontan geäußerte mütterliche Ablehnung der Vermittlung von Vorkenntnissen bezüglich des Lesens und Schreibens vor Schuleintritt. Nur zwei Mütter der Gruppe nannten eine gezielte Förderung als ihren Beitrag. Eine dieser beiden Mütter hatte als Kind selbst eine LRS und gab an, „Sprache und Schrift“ mit ihrem Sohn „geübt“ zu haben. Gezielte Förderung spielte hingegen im Handeln der Mütter von Kindern mit LRS eine ähnlich wichtige Rolle wie allgemeine Anregungen. Auch diese Mütter nannten beispielsweise das Vorlesen als einen möglichen elterlichen Beitrag zu den Voraussetzungen, es wurde aber deutlich, dass dies nicht aus reiner Freude geschah, sondern zum Ziel hatte, das Kind auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten. Der hohe Anteil an Nennungen dieser Gruppe zu gezielter Förderung lässt die

Vermutung zu, dass ein Teil der Kinder mit LRS schon im Vorschulalter Probleme in der Entwicklung gehabt haben könnte. Kurz zusammengefasst:

- Bezüglich ihres Beitrages zum Erreichen der Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb bei ihrem Kind nennen die Mütter die Möglichkeiten allgemeine Anregungen (vordergründig Freude am Lesen und Schreiben vermitteln) und gezielte Förderung (zielorientiertes Heranführen des Kindes an Lesen und Schreiben).
- Die Mütter der Gruppe von Kindern ohne LRS nennen fast ausschließlich allgemeine Anregungen. Es zeichnet sich bei einem Teil dieser Mütter die Vorstellung ab, im Vorschulbereich sollten bewusst keine Vorkenntnisse bezüglich des Lesens und Schreibens vermittelt werden. Die Mütter der Gruppe von Kindern mit LRS geben in etwa gleich häufig gezielte Förderung und allgemeine Anregungen als ihren Beitrag zum Erreichen der Voraussetzungen an.

1.3.2. Hilfe beim Erwerb von Lesen und Schreiben

Die Antworten der Mütter auf die Frage, was sie zu Hause tun, um ihrem Kind beim Erlernen des Lesens und Schreibens behilflich zu sein, finden sich in Tabelle 4.10.

Tabelle 4.10

Hilfen der Mütter beim Erwerb von Lesen und Schreiben

		Mütter der Kinder ohne LRS N = 20	Mütter der Kinder mit LRS N = 20	
Kategorie				Summe
Intensive Hilfe	Gezielte Hilfe bei den Deutsch-Hausaufgaben Gezielte Förderung im „Lesen“	5	17	22
Punktuelle Hilfe	Begleitung der Hausaufgaben Spielerisches Herangehen	9	3	12
Ohne Hilfe	Keine oder wenig Unterstützung	6	0	6
Summe		20	20	40

Anmerkungen. Von jeder Mutter wurde das angegebene Verhalten einer Kategorie zugeordnet.

Die Aussagen der Mütter, zusammengefasst in Tabelle 4.10, beziehen sich auf das Ausmaß ihrer Hilfe bei der Erledigung und Anfertigung der Hausaufgaben ihres Kindes für das Fach Deutsch. Unterschieden wurde danach, ob die Mütter *intensiv*, *punktuell* oder *überhaupt nicht* geholfen haben. *Intensive Hilfe* bedeutet eine sowohl zeitlich aufwändige als auch inhaltlich gezielte Hilfe für das Kind zum Anfertigen der Hausaufgaben. *Punktueller Hilfe* heißt, ab und zu eine Frage zu den Hausaufgaben zu beantworten bzw. darauf zu achten, dass sie gemacht werden, weniger, wie sie inhaltlich gemacht werden.

In fast allen Fällen der Kinder mit LRS gaben die Mütter an, aus ihrer Sicht intensive Hilfen bei den Hausaufgaben für „Deutsch“ und/oder eine gezielte Aufforderung „Lesen zu üben“ geleistet zu haben. Bei Kindern ohne Schwierigkeiten waren dies nur ein Viertel der Mütter. Bei knapp der Hälfte der Kinder dieser Gruppe waren die Mütter punktuell helfend tätig, z.B. in Form einer Begleitung der Hausaufgaben „im Hintergrund“ und teilweise spielerischer Unterstützung des Lese- und Schreiberwerbs. Bei den restlichen Kindern dieser Gruppe sagten die Mütter ihr Kind habe das Lesen und Schreiben selbständig, ohne zusätzliche Hilfestellungen erlernt. Kurz zusammengefasst:

- Fast alle Mütter von Kindern mit LRS nennen eine intensive gezielte Hilfe und Förderung des Kindes beim Erwerb von Lesen und Schreiben.
- Punktueller Hilfe gibt gut die Hälfte der Mütter von Kindern ohne LRS beim Lese-Schreiberwerb ihres Kindes an. Jeweils ca. ein Viertel dieser Mütter geben an, intensiv oder überhaupt nicht helfend tätig gewesen zu sein.

1.3.3. Wichtige Variablen im Lernprozess des eigenen Kindes

Die Einschätzungen der Müttergruppen hinsichtlich der Bedeutsamkeit wichtiger Variablen im Lernprozess des **eigenen Kindes** stimmten in 6 von 10 Items überein¹⁸. Die Mütter gaben Einschätzungen ab, die den Befunden zur Rangfolge der Wichtigkeit der Variablen im Lernprozess von Kindern im Allgemeinen (1.1.3) in weiten Teilen entsprachen.

D. h. *Üben* und *Erfolgserlebnisse* spielten nach Einschätzung der Mütter auch für das eigene Kind eine wichtige Rolle im Lese- und Schreiberwerb, *Bestrafung* oder *Kritik von Fehlern* dagegen keine.

¹⁸ Rating siehe Anhang B-1.

Bei den unterschiedlichen Einschätzungen erscheint mir beachtenswert, dass die Mütter der Kinder mit LRS eine Aktivität der Umwelt im Sinne von *Erklären* und der *Vorgabe von Lernaufgaben* betonten, die Mütter der anderen Gruppe sahen das *Nachdenken des Kindes* und die *Vorbildfunktion der Umwelt* als bedeutsam an. Zusammengefasst:

- Unterschiedliche Einschätzungen beim Lese- und Schreiberwerb des eigenen Kindes äußern die Mütter bei den Variablen im Lernprozess, die eine gezielte „Aktivität“ der Umwelt oder eine Eigeninitiative des Kindes im Lese-Schreiberwerb beinhalten.
- Mütter von Kindern mit LRS messen gezielten „Aktivitäten“ im Lese- und Schreiberwerb eine wichtige Bedeutung bei. Mütter von Kindern ohne LRS schätzen eher die Eigeninitiative des Kindes und die Umwelt als Vorbild hoch ein.

1.3.4. Motivationsversuche

Auf die Frage, wie sie versuchen ihr eigenes Kind zu motivieren, das Lesen und Schreiben zu erlernen, antworteten die Mütter wie folgt, siehe Tabelle 4.11.

Tabelle 4.11

Motivationsversuche der Mütter beim eigenen Kind

		Mütter der Kinder ohne LRS	Mütter der Kinder mit LRS	
		N = 20	N = 20	
Kategorie				Summe
Direktes Motivieren	Passendes Lernmaterial Belohnung Anforderungen von außen	9	16	25
Indirektes Motivieren	Gewinn durch Lesen	6	3	9
Kein Motivieren	Grundmotivation vorhanden	5	1	6
Summe		20	20	40

Anmerkungen. Von jeder Mutter wurde das angegebene Verhalten einer Kategorie zugeordnet.

Wie in Tabelle 4.11 dargestellt, umfasste direktes Motivieren eines Kindes die Initiativen der Mütter mit Hilfe „extrinsischer“ Motivatoren zu versuchen, das Kind zum Lese- und Schreiberwerb zu motivieren. Indirektes eher „intrinsisches“ Motivieren der Kinder war gekennzeichnet durch die Betonung des Gewinns durch die „Sache an sich“. Auch genannt wurde eine fehlende Notwendigkeit, das Kind überhaupt von „außen“ motivieren zu müssen, das Lesen und Schreiben zu erlernen.

Die Mütter der Kinder ohne LRS motivierten nach ihren Angaben ihre Kinder in fast der Hälfte der Fälle *direkt*, mit passendem Material (z.B. mit Büchern, die auf die Lesefähigkeit des Kindes ausgerichtet waren) und in ein Drittel der Fälle *indirekt*, durch das Naelegen welche Vorteile und Freude es bringen kann, wenn man Lesen und Schreiben kann. Fünf Mütter dieser Gruppe mussten aus ihrer Sicht ihr Kind überhaupt nicht motivieren.

Die Mütter der Kinder mit LRS legten den Schwerpunkt in ihren Äußerungen auf das *direkte* Motivieren, zum einen durch passendes Lesematerial, aber auch durch Interventionen wie Belohnungen oder den Hinweis auf die Schulpflicht. Eine geringe Rolle spielte bei dieser Gruppe das *indirekte* Motivieren und nur eine Mutter meinte, sie bräuchte ihr Kind mit LRS überhaupt nicht zu motivieren. Kurz zusammengefasst:

- Fast alle Mütter geben an, ihre Kinder direkt oder indirekt zum Lese- und Schreiberwerb zu motivieren.
- Die Mütter von Kindern mit LRS geben größtenteils direkte Motivationsversuche bei ihren Kindern an. Die Mütter von Kindern ohne LRS nennen direkte und indirekte Motivationsversuche bei ihren Kindern. Bei einem Viertel dieser Kinder sagen die Mütter, sie motivieren überhaupt nicht zusätzlich.

1.3.5. Zusammenfassung zu den beschriebenen Handlungen der Mütter im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs

Auf der Handlungsebene finden sich bei allen Müttern Aussagen zu ihrem Vorgehen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs ihres Kindes. Die beschriebenen Handlungen der Mütter lassen sich in zwei Hauptgruppen einteilen: Allgemeine Anregung und gezielte Förderung des Kindes.

Bei den Angaben der Mütter zu ihren Aktivitäten beim Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes finden sich Unterschiede zwischen den Gruppen. Bereits in den Beiträgen zum Erreichen der Voraussetzungen zeigt sich, dass die Mütter von Kindern ohne LRS ihren Aussagen nach, ihren Kindern eher allgemeine Anregungen anboten, während die Mütter von Kindern mit LRS zum Teil schon im Sinne gezielter Förderung tätig wurden. Beim eigentlichen Erwerbsprozess äußerten die Mütter von Kindern mit LRS nicht mit einer punktuellen Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben auszukommen. Sie hätten teilweise sehr intensiv mit ihren Kindern gearbeitet, erklärt und Lernaufgaben vorgegeben. Schließlich gaben die meisten Mütter von Kindern mit LRS an, ihre Kinder direkt zu motivieren das Lesen und Schreiben zu erlernen. Etwas mehr als die Hälfte der Mütter von Kindern ohne LRS berichtete, mit indirekten oder ganz ohne Motivationsversuche auszukommen. Zusammengefasst:

- Die Mütter nennen in ihrem Handeln eine allgemeine punktuelle Begleitung des Kindes und eine gezielte intensive Förderung des Lese- und Schreiberwerbs.
- Die Mütter von Kindern ohne LRS betonen eher eine allgemeine Begleitung des Kindes. Die Mütter von Kindern mit LRS werden häufig gezielt aktiv und sind stark in den Erwerbsprozess des Lesens und Schreibens ihres Kindes eingebunden.

1.4. Zwischendiskussion: Inhaltliche Schlussfolgerungen aus den bisherigen Ergebnissen und weiterführende Überlegungen

Der Nachweis und die Beschreibung von **Kognitionen** der Mütter zu Lese- und Schreiberwerbsprozessen **bei Kindern im Allgemeinen** ist das erste erreichte Ziel dieser Arbeit. Die Mütter gehen davon aus, dass der Lese- und Schreiberwerb von Kindern sowohl gewisser Voraussetzungen als auch der Unterstützung bedarf. Eine wichtige Rolle spielen für das Lesen- und Schreibenlernen nach Ansicht der Mütter Erfolgserlebnisse und Üben. Kinder seien generell aus sich heraus motiviert, das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen.

Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich bei der Einschätzung der Bedeutung des allgemeinen familiären Umfeldes für den Lese- und Schreiberwerb. Die Mütter der Kinder ohne LRS messen diesem ein höheres Gewicht bei als die Mütter der Kinder mit LRS. Diese sehen eher das Kind mit seinen möglichen Problemen im Vordergrund. Es könnte sein, dass diese Gruppe die Erfahrung gemacht hat, dass unabhängig von den eigenen „stabilen“ Familienverhältnissen, ihr Kind Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben entwickelt hat. Eine allgemeine Begleitung ihres Kindes erschien diesen Müttern als nicht ausreichend und könnte zu ihrer Sicht beigetragen haben, dass in erster Linie das Kind mit seinen Eigenschaften genau betrachtet und eine Handlung danach ausgerichtet werden sollte.

Eine weiterführende Überlegung könnte sein, dass Mütter sich durch das Hervorheben der Besonderheiten von Kindern und das „Nichterwähnen“ des familiären Umfeldes auch emotional in ihrer Verantwortung für den schwierigen Lese- und Schreiberwerb des eigenen Kindes entlasten. Die Mütter der Kinder ohne Schwierigkeiten hingegen erleben den Erfolg des Kindes eventuell auch als ein Ergebnis ihrer positiven Gestaltung des familiären Umfeldes und weniger als nur vom Kind verursacht – sie generalisieren diese Erfahrung auf Kinder im Allgemeinen. Es könnte eine durchaus gängige allgemeine Einstellung von Eltern und Umwelt bei **gelingender** kindlicher Entwicklung sein, dass diese in erster Linie durch positive Faktoren im Umfeld bestimmt ist. Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung könnten bei dieser Überzeugung dann das Ergebnis eines ungünstigen familiären Umfeldes sein.

Die **Attributionen** (Ursachenerklärungen) der Mütter wurden zur Motivationslage und zu guten und schwachen Leistungen des eigenen Kindes im Lesen und Schreiben erhoben. Die Antworten der Mütter lassen sich verschiedenen Dimensionen zuordnen. Als ein wichtiges

Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Kinder mit LRS in den Augen ihrer Mütter schwach in ihrer Eigenmotivation für das Lesen und Schreiben sind und die Mütter der Kinder ohne LRS ihre Kinder hingegen hoch eigenmotiviert wahrnehmen. Für einen Erfolg im Lesen und Schreiben machen die Mütter hauptsächlich internale Ursachen beim Kind verantwortlich. Bei einem Misserfolg werden neben internalen auch externe Faktoren in die Ursachenerklärungen miteinbezogen. Die Mütter der Kinder ohne LRS sehen bei einem Misserfolg eher (internale) Ursachen, die allgemein für schulische Misserfolge gelten, z.B. geringe Konzentration oder Motivation. Die Mütter der Kinder mit LRS beziehen sich in ihren Erklärungen bezüglich des Lesens und Schreibens auch auf spezifische (internale) Ursachen, wie beispielsweise eine geringe Fähigkeit in diesem Bereich. Diese Attributionen könnten im Hinblick auf das Handeln der Mütter von Bedeutung sein, weil sie einen direkteren Bezug zum Alltag von Mutter und Kind haben als die Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen. Es könnte sein, dass die Mütter in erster Linie nach ihren Attributionen zum eigenen Kind handeln.

In den Beschreibungen des **Handelns** der Mütter gegenüber dem eigenen Kind finden sich sowohl gezielte und intensiv auf den Erwerb von Lesen und Schreiben ausgerichtete Verhaltensweisen als auch eine eher allgemeine Vorgehensweise, ausgerichtet auf die Vermittlung von Freude am Lesen und Schreiben. Mütter von Kindern **mit** LRS zeigen nach ihren Angaben ein hohes Engagement im Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes. Teilweise erinnern sie sich, ihr Kind schon gezielt im Vorschulalter in bestimmten Bereichen gefördert zu haben, in denen das Kind Schwierigkeiten hatte (z.B. Sprache). Im eigentlichen Erwerbsprozess (v. a. den Hausaufgaben) gaben die meisten Mütter an, ihre Kinder intensiv unterstützt zu haben und messen dem „Erklären“ und „Vorgeben von Lernaufgaben“ eine wichtige Rolle bei. Dieses von den Müttern beschriebene Verhalten könnte mitbedingt sein, durch ihre Attribution auf eine geringe Fähigkeit ihres Kindes. Hierdurch wird eventuell ein erhöhter Handlungsbedarf auf Seiten der Mütter hervorgerufen, um das „schwächere“ Kind stärker gezielt zu unterstützen.

Bei Kindern im Allgemeinen betont diese Müttergruppe die „Kindabhängigkeit“ bei der zu wählenden Unterstützung, in ihrem beschriebenen Handeln berücksichtigen die Mütter die Besonderheit des eigenen Kindes.

Die Mütter von Kindern **ohne LRS** berichten auch aus der Vorschulzeit, mit eher allgemeinen Anregungen ausgekommen zu sein und bei den Hausaufgaben mehrheitlich punktuell oder gar nicht aktiv gewesen zu sein. Auch die Betonung des „Lernens durch Nachdenken“ und

der „Nachahmung von Vorbildern“ erscheint im Kontext der Attribution auf eine gute Fähigkeit des eigenen Kindes sinnvoll. Das Kind mit einer guten Begabung braucht aus Sicht der Mütter eher eine allgemeine Begleitung um diese Fähigkeit entwickeln zu können als eine gezielte Förderung. Bei Kindern im Allgemeinen nennen die Mütter der Kinder ohne LRS auch die Rolle der familialen Sozialisationsbedingungen zum Lese- und Schreiberwerb. Ihre Angaben zu konkreten Handlungen zeigen, dass sie damit *nicht* das gezielte Vermitteln von Kulturtechniken durch die Eltern, sondern vielmehr die von den Eltern geschaffenen allgemeinen Rahmenbedingungen der kindlichen Entwicklung meinen.

Diese bisherigen Befunde geben wichtige Anregungen zu weiterführenden Überlegungen zu übergreifenden elterlichen Kognitionen.

In der Gruppe der Mütter von Kindern **ohne** LRS finden sich Hinweise auf die folgende Grundüberzeugung:

- Die Kinder entwickeln sich (im Hinblick auf den Lese- und Schreiberwerb) am besten von alleine, sie brauchen allenfalls Begleitung, das wichtigste Ziel ist es, Freude am Tun zu vermitteln.

Während die Gruppe der Mütter von Kindern **mit** LRS, geprägt durch die Erfahrung einer stärkeren Initiative als Eltern, in Wechselwirkung mit einem geringeren Interesse und schwachen Fähigkeit des Kindes im Lese- und Schreiberwerb, eher die Grundüberzeugung haben könnte:

- Man muss sehr genau schauen, was vom Kind kommt und wie es sich entwickelt (im Hinblick auf den Lese- und Schreiberwerb). Man kann nicht von vornherein davon ausgehen, dass ein Kind sich von alleine entwickelt.

Die Erfahrung einer Störung in der Entwicklung des eigenen Kindes könnte sich folglich auf das Verständnis der Mütter hinsichtlich ihrer Rolle in der Unterstützung des Kindes ausgewirkt haben. Mütter von Kindern mit LRS sehen ihre Rolle als die einer aktiven Unterstützung im eigentlichen Erwerbsprozess. Mütter von Kindern ohne LRS sehen ihre Rolle eher in einer begleitenden Funktion bei der Lese- und Schreibentwicklung des Kindes.

In den qualitativen Einzelfallstudien sollen Auswirkungen dieser unterschiedlichen Erfahrungen und daraus folgende Überzeugungen der Mütter näher betrachtet werden, um weitere Ideen zu deren Bedeutung zu entwickeln.

2. Qualitative Einzelfallstudien

In diesem Auswertungsteil sollen die bisher gewonnen Erkenntnisse aus der Deskription mütterlicher Kognitionen, Attributionen und Handlungen bei vier ausgewählten Originalinterviews erweitert werden. Ziel ist es, die Heterogenität der mütterlichen Antworten in dieser Studie darzustellen und - über eine Beschreibung hinaus - weiterführende Interpretationsideen zu elterlichen Kognitionen und Handlungen im Hinblick auf motivationale und emotionale Aspekte zu entwickeln.

2.1. Interviewauswahl

Als Ergebnis der im Methodenteil beschriebenen *Auswahlstrategie* (siehe Abschnitt III.4.3.1) ließen sich die vier Interviews in Tabelle 4.12 aus der Gesamtgruppe herauskristallisieren und werden im weiteren Verlauf näher betrachtet:

Tabelle 4.12

Interviews zu den qualitativen Einzelfallstudien

	Gruppe der Mütter von Kindern mit LRS	Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS
Hinweise auf positive, entspannte Interaktionen zwischen Mutter und Kind	Michael	Marcel
Hinweise auf negative, angespannte Interaktionen zwischen Mutter und Kind	Natalie	Christiane

Anmerkungen. Die Vornamen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen geändert. Ein Abdruck der vier Originalinterviews findet sich im Anhang, Teil D 1-4.

Beide Interviews aus der Gruppe der Kinder mit LRS und ohne LRS sind direkt hintereinander, zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt in der Erhebung geführt worden, so dass sich Effekte unterschiedlicher Durchführungszeitpunkte (z. B. durch zunehmende Interviewerfahrung der Autorin) weitgehend ausschließen lassen.

Wie aus Tabelle 4.12 ersichtlich wird, sind aus jeder Untersuchungsgruppe (Kinder mit und ohne LRS) zwei Interviews ausgewählt worden, jeweils eines mit Hinweisen auf positive bzw. negative Mutter-Kind-Interaktionen. Eine Übersichtstabelle zu den Nennungen der Mütter in den Interviewfragen und die zu den Interviews gehörigen Memos finden sich in Anhang D-0 und B-4.

2.2. Dimensionen zur Interpretation in den qualitativen Einzelfallstudien

Die Auswertung des Interviewmaterials (Analyse der Häufigkeiten, Abschnitt IV.1) hat gezeigt, dass sich die Erfahrung einer Störung in der kindlichen Entwicklung auf die Kognitionen, Attributionen und Handlungen von Müttern auswirken kann. Die (fehlende) Erfahrung von Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerbsprozess könnte sich auch auf eine Grundüberzeugung der Mütter auswirken:

- Die Kinder entwickeln sich (im Hinblick auf den Lese- und Schreiberwerb) am besten von alleine, sie brauchen allenfalls Begleitung, das wichtigste Ziel ist es, Freude am Tun zu vermitteln (Mütter von Kindern ohne LRS).
- Man muss sehr genau schauen, was vom Kind kommt und wie es sich entwickelt (im Hinblick auf den Lese- und Schreiberwerb). Man kann nicht von vornherein davon ausgehen, dass ein Kind sich von alleine entwickelt (Mütter von Kindern mit LRS).

Zu einer Grundüberzeugung können auch motivationale und emotionale Aspekte gehören. Hinweise hierzu könnten sich in den Mutter-Kind-Interaktionen finden lassen. Da keine direkte Beobachtung von Mutter und Kind in dieser Studie durchgeführt wurde, muss auf Beschreibungen der Mütter zurückgegriffen werden. Die im Folgenden beschriebenen zwei Dimensionen (entwickelt auf Grundlage der Sichtung des Interviewmaterials) bieten sich hierzu an. Nach den bisherigen Ergebnissen (siehe Zwischendiskussion Abschnitt IV.1.4) beschreiben sich Mütter in ihrer „Rolle als den Lese- und Schreiberwerb unterstützendes Elternteil“ sehr unterschiedlich. Ihre Aussagen hierzu sollen als ein motivational/ emotionaler Aspekt der mütterlichen Grundüberzeugung interpretiert werden (erste Dimension). Zudem bemerkte ich, dass die Mütter sehr unterschiedlich über ihre Kinder sprachen. Die Art und Weise, wie ein Kind dem Gesprächspartner/ der Gesprächspartnerin beschrieben wird, soll als „Wahrnehmung der Mutter von ihrem Kind“ im Sinne eines weiteren motivational/ emotionaler Aspekts der mütterlichen Grundüberzeugung dienen (zweite Dimension). Eine Berücksichtigung der Hinweise zu diesen Dimensionen könnte das ausmachen, was ein Außenste-

hender als „positive/ negative Stimmung“ in der Mutter-Kind-Interaktion erlebt. Die Dimensionen zur Interpretation der Interviews mit ihren positiven und negativen Polen lauten somit:

- „Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung des Kindes“

Die Mutter erlebt ihre Rolle als Elternteil als eine Aufgabe im positiven Sinne oder als eine Verpflichtung im eher negativen Sinne.

Die Mutter betont in der Weitergabe ihrer eigenen Erfahrungen eher die allgemeine Freude oder eher eine gezielte Lernhilfe.

Äußerungen der Mütter, die sich mit Hilfe der ersten Dimension ausführlicher betrachten lassen, sollten im Interview insbesondere beim „Beitrag der Mütter zu den Voraussetzungen“ bzw. der „Hilfe beim Lese- und Schreiberwerb“ ihres Kindes zu finden sein. Interessant könnte hier der Vergleich mit den Vorstellungen hinsichtlich der „Unterstützung von Kindern generell“ sein. Auch was den Müttern wichtig ist, von ihren „eigenen Erfahrungen weiterzugeben“ soll berücksichtigt werden.

- „Wahrnehmung des Kindes“

Die Mutter beschreibt ihr Kind eher als selbstverantwortlich und eigenständig oder als unzuverlässig und abhängig.

Die Mutter kann sich in die (belastete) emotionale Situation des Kindes hineinversetzen und kann „mitschwingen“ oder sie bleibt „außen vor“ und erlebt ihr Kind in erster Linie als desinteressiert/ gleichgültig (wenig belastet).

Die Wahrnehmung der Eigenständigkeit und der emotionalen Situation des Kindes durch die Mütter, als zweite Dimension, könnte sich im Interview vornehmlich in den „Motivationsversuchen“ und „Ursachenerklärungen“ für geringe Motivation oder schwache Leistungen widerspiegeln.

Die folgenden Aussagen¹⁹, die ich jeweils gegenüber stellen möchte, stehen exemplarisch für jedes der Interviews. Um eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können, sind von mir Antwortkategorien ausgewählt, zusammengefasst und bewertet worden. Dieses Vorgehen erhebt nicht den Anspruch systematisch und vollständig zu sein. Im Vordergrund stand die Entwicklung erster **Interpretationsideen**, warum sich die Mütter so unterschiedlich äußern, nicht eine Bewertung ihrer Aussagen.

¹⁹ Um eine möglichst hohe Authentizität des Interviewmaterials zu gewährleisten, wurden die umgangssprachlichen Formulierungen der Mütter übernommen.

2.3. Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern mit LRS

Anhand der Aussagen in Tabelle 4.13 sollte sich gut beschreiben lassen, wie unterschiedlich sich die Mütter in ihrer Rolle erleben, wie sie handeln und welche Rückmeldungen sie für ihr Handeln vom Kind bekommen.

Tabelle 4.13

Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern mit LRS

Mutterrolle als Aufgabe im positiven Sinne	Mutterrolle als Verpflichtung im negativen Sinne
Mutter von Michael	Mutter von Natalie
Beitrag der Mütter zum Erwerb der Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben ihres Kindes	
„...und ich denke als Eltern hat man da sehr stark die Aufgabe , gerade dem kleinen Kind Sprache lebendig zu machen und einfach mit ihm zu reden.“	„Z.B. viel Vorlesen, dass das Kind selbst Lust bekommt zu lesen, wobei ich sagen muss, das hat bei meiner Tochter nicht gewirkt . Die liest nicht gerne. Ich lese sehr gerne, sehr viel, und sie hat auch immer sehr viel vorgelesen bekommen, aber irgendwie funktioniert es bei ihr halt nicht so. Ansonsten fällt mir nichts mehr ein.“
Unterstützung des Erwerbs von Lesen und Schreiben durch die Mütter	
„Also schon am Anfang, als sich herausstellte, dass er mehr Probleme hat, als die anderen beiden, habe ich von Anfang an mit ihm Hausaufgaben gemacht, mit ihm täglich gelesen, mit ihm Diktat geübt, Hausaufgaben sehr intensiv überwacht, eigentlich vom dem Tag an, seit er in die Schule geht .“ “Da muss ich jetzt noch extra - das ist so meine Aufgabe, dass diese Therapie auch wirklich Sinn hat , extra jeden Tag noch mal zehn Minuten mit ihm Karteikasten üben“	„ Es ist jeden Tag ein Kampf mit den Hausaufgaben . Sie macht zwei Stunden lang Theater, bis sie dann in zwanzig Minuten ihre Hausaufgaben gemacht hat. Wenn man das fünfmal in der Woche hat - wie gesagt, meine Nerven sind ziemlich am Boden.“ „Jetzt am Anfang habe ich sie gezwungen, immer ein Stück zu lesen, weil sie es gerade nicht gerne gemacht hat und weil viele Fehler drin waren und weil ich der Ansicht bin, je öfter man was liest, desto fließender geht es . Da war jedes Mal ein Theater, Weinen und Schreien, dass ich dann irgendwann gesagt habe: "Nee, also, ich kann nicht mehr."“

Mutter von Michael	Mutter von Natalie
Notwendigkeit einer häuslichen Unterstützung des Lese- und Schreiberwerbs bei Kindern generell	
<p>„Generell - ist schwierig zu sagen. Es kommt ganz auf das Kind an. Ich denke, dass Eltern gewisses Interesse zeigen sollten, dem Kind, auch einem Kind, das ganz normal lernt. Das ist auf jeden Fall eine Unterstützung, aber eine Unterstützung in dem Maße, wie ich sie jetzt meinem Sohn gebe, ist nicht das Normale.“</p>	<p>„Am Anfang auf jeden Fall, ja.“ „Dass man sie bei den Hausaufgaben nicht alleine wursteln lässt, sondern daneben sitzt und guckt und kontrolliert und sie dann langsam dahin führt, dass sie das irgendwann alleine können und sich das Thema von sich aus erarbeiten können, ohne dass da ständig Kontrolle von den Eltern da ist. Aber am Anfang finde ich schon, dass das wichtig ist.“</p>
Weitergabe eigener Erfahrungen	
<p>„Also ich habe an Sprache, Lesen und Schreiben immer viel Freude gehabt. Habe auch sehr sehr viel gelesen und ich versuche das teilweise an meine Kinder weiterzugeben.“</p>	<p>"Vor Inbetriebnahme des Mundwerks Gehirn einschalten." Das sage ich zu meiner Tochter auch, wenn sie gerade irgendwie was losgeplappert hat, wo ich gesagt habe: "Da hättest du jetzt nachdenken müssen."</p>

Anhand der Darstellung in Tabelle 4.13, erlebe ich Michaels Mutter in ihren Äußerungen als sehr bewusst die Verantwortung für die Unterstützung ihres Kindes übernehmenden Eltern teil. Sie definiert ihre Rolle unabhängig von den „Erfolgen“ ihres Sohnes, *„als Eltern hat man die Aufgabe...“*. Sie äußert die Vorstellung, dass Kinder *generell* nicht so intensiv inhaltlich im Lese- und Schreiberwerb unterstützt werden müssen wie ihr Sohn. Sie sieht ihre Aufgabe, handelt danach und gibt an, in erster Linie *Freude* am Lesen an ihre Kinder weitergeben zu wollen. Dies trägt zu ihrer positiven Ausstrahlung im Interview bei. Ich vermute, dass Michael positiv auf die Unterstützung seiner Mutter reagiert und so könnte ein Kreislauf positiver Interaktionen in Gang gesetzt werden.

Bei der Mutter von Natalie entsteht der Eindruck, dass die Mutter gerne hätte, dass sich ihre Tochter beim Lesen und Schreiben eigenständiger verhalten würde. Ihre Enttäuschung über die geringe Resonanz auf ihr Handeln beim Kind wird deutlich (*„nicht gewirkt“*) und schlägt in eine gewisse Hilflosigkeit um (*„ich kann nicht mehr“*). Sie geht davon aus, dass Kinder *generell* im Lese- und Schreiberwerb zu Beginn unterstützt werden sollten. Sie betont hierbei eine *kontrollierende* Funktion der Eltern. Auf die Frage was sie weitergeben möchte, nennt die Mutter nicht Freude am Lesen und Schreiben, sondern macht sehr deutlich, was ihrer

Tochter noch fehlt („*Lerntipp*“). Ich vermute, dass Natalies Mutter sich stark - auch emotional - durch die Schwierigkeiten ihres Kindes gefordert fühlt und in ihrer Rolle als Mutter unter Druck geraten ist. Möglicherweise reagiert Natalie infolgedessen mit Widerstand auf die mütterlichen Handlungen, und es entsteht ein Teufelskreis negativer Mutter-Kind-Interaktionen.

2.4. „Wahrnehmung des Kindes“ der Mütter von Kindern mit LRS

Folgende Äußerungen in den Interviews - zusammengefasst in Tabelle 4.14 - fand ich im Hinblick auf die Beschreibung der Kinder durch ihre Mütter relevant:

Tabelle 4.14

Wahrnehmung des Kindes (mit LRS) durch die Mütter

Bild des Kindes als selbstverantwortlich, eigenständig Emotionales „Mitschwingen“ der Mutter	Bild des Kindes als unzuverlässig, abhängig, desinteressiert Mutter bleibt „außen vor“
Mutter von Michael	Mutter von Natalie
Motivationsversuche eigenes Kind	
„ Das was die meisten Eltern machen , das man in die Schule - man geht in die Schule, um Lesen und Schreiben zu lernen. Das ist was ganz Tolles und was ganz Besonderes und das lernen alle. Also, das ist wie ein Automatismus. Es gibt da kein „was“, kein „weil“, d. h. das ist eigentlich keine Motivation, sondern es ist einfach, dass man sagt: „Ja, das lernt man halt.“ “	„ Dass ich es ihr nicht abnehme, dass sie sich selbst anstrengen muss. Wenn sie was will, wenn sie was interessiert, dann soll sie sich es gefälligst selbst erlesen, weil, wenn ich es ihr abnehme, dann lernt sie es ja nicht, dann lässt sie sich ja bloß wieder bedienen. Also von dem her: selbst machen. “
Ursachenerklärungen für geringe Motivation beim eigenen Kind	
„Also, vom Michael kann ich mal sagen, das ist einfach die Angst, das nicht zu können oder es falsch zu machen oder wieder zu versagen. Gerade diese Versagensängste können die Lust ganz furchtbar nehmen.“	„Ja gut, wenn sie etwas interessiert, macht sie es von sich aus. Ansonsten muss man hintendran stehen und sie schubsen. “

Mutter von Michael

Mutter von Natalie

Ursachenerklärungen für eine schwache Leistungen vom eigenen Kind

„Dass manchmal einfach **das Zu-sehr-wollen** jetzt gut zu sein und dann geht es gar nicht oder **einfach unkonzentriert, zu wenig geübt** - das gibt es auch, gibt es häufiger.“

„Das habe ich nicht verstanden. Da war ich eher der Meinung, **dass sie sich das nicht angeguckt hat, was sie da hingeschrieben hat....** Bei der Natalie ist es halt so, sie guckt sich den ersten und den letzten Buchstaben an und reimt sich zusammen wie es heißen könnte, anstatt, dass sie jeden Buchstaben für sich anguckt und das Wort liest. Irgendwie hat sie da Schwierigkeiten. Sie guckt sich das Wort nicht an, sondern sie überliest es dann.“

Wie in Tabelle 4.14 zu finden, beschreibt Michaels Mutter eine Selbstverständlichkeit („*wie die meisten Eltern*“; „*das lernt man halt*“) mit der sie ihren Sohn zum Schulbesuch und zum Erwerb von Lesen und Schreiben ermuntert hat. Sie sieht sehr deutlich die emotionalen Nöte (*Angst*) ihres Kindes bei einem Versagen im Lesen und Schreiben. Sie macht aber auch *unkonzentriertes* Verhalten oder „*zu wenig geübt haben*“ für eine schwache Leistung mitverantwortlich. In meinen Augen nimmt sie ihr Kind realistisch und mit großer emotionaler Wärme wahr.

Natalies Mutter zeigt die Erwartung, ihre Tochter solle selbständiger (eigenmotivierter) handeln. Sie spricht die emotionale Situation ihrer Tochter im Zusammenhang mit geringer Motivation oder schwachen Leistung nicht an. Sie vermutet ausschließlich zu *wenig Anstrengung* im Sinne von Ungenauigkeiten ihres Kindes als Ursache für schwache Leistungen. Sie vermittelt dem Gesprächspartner ihre Wahrnehmung eines für das Lesen und Schreiben unmotivierten Kindes.

2.5. Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern ohne LRS

Ich denke auch bei den zwei Müttern von Kindern ohne Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wird anhand von Tabelle 4.15 deutlich, dass sich die Mütter sehr unterschiedlich in ihrer Rolle erleben.

Tabelle 4.15

Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung bei Kindern ohne LRS

Mutterrolle als Aufgabe im positiven Sinne	Mutterrolle als Verpflichtung im negativen Sinne
Mutter von Marcel	Mutter von Christiane
Beitrag der Mütter zum Erwerb der Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben ihres Kindes	
„Ich denke das Vorleben, was man automatisch ohne bewusstes Dazutun macht . Dass heißt, er sieht einen Schreiben, er sieht einen Lesen. Bewusst ihn angeregt, jetzt zu lesen oder zu schreiben habe ich nicht.“	„Zahlen, Zahlen das war das. Weil wir brauchten es ja zum Spielen. Würfelspiele und diese ganzen Sachen. Also mit Lesen und Schreiben hab ich da nichts gemacht. Gut außer ja gut, ich mein klar du liest vor. Und ich denke vorlesen und Schriftbilder, und das alles, das trägt ja auch mit dazu bei irgendwo, ne. Weil solche Bilder setzen sich fest. Das sind also keine unbekannten Größen mehr, diese Buchstaben.“
Unterstützung des Erwerbs von Lesen und Schreiben durch die Mütter	
„ Eigentlich vor allem Vorlesen . Das habe ich aber nicht getan, damit er Lesen lernt, also dass ich ihm dann auch gezeigt hab, wo ich jetzt gerade lese, sondern das war fester Bestandteil des „Zu Bett gehen –Programms“ . Das hat so mit zwei Jahren angefangen. Und das haben wir eigentlich bis heute noch. Dass ich ihm vorlese...“	„Ich hab auch keine Lust ihr dauernd zu sagen, das ist falsch und jenes ist falsch und wenn sie Fehler hat, dann sag ich ihr das hinterher . Ob sie sie korrigiert steht auf dem zweiten Blatt.“
„Und dass ich ihn jetzt aufgefordert habe zu lesen oder aufgefordert hab zu schreiben, das gab es nicht. Das hat er, das hat er immer selbständig gemacht .“	„... Normale Schreibübungen . Klar und dann halt die Bücher geholt. Aber das ist alles nicht so angenommen worden. Da war das Interesse eigentlich nicht besonders groß . Beim Lesen ja, Lesen macht sie komplett selbständig. Da mach ich also gar nichts bis auf die Tatsache, dass ich sag: "jetzt lies endlich." “

Mutter von Marcel

Mutter von Christiane

Notwendigkeit einer häuslichen Unterstützung des Lese- und Schreiberwerbs bei Kindern generell

„Nur die genannte Unterstützung, äh, die ich denke, die durch das normale, **durch den normalen Alltag und das Vorleben** natürlich auch von Konsequenz, und von, ähm ja, dem eigenen Lesen, wenn das Kind sieht man interessiert sich für das Geschriebene, **nur durch das Vorlesen, nicht durch bewusstes Eingreifen, das glaube ich nicht, dass das das Kind braucht.** Die Neugier müsste groß genug sein um selbst zu wollen.“

„Zum einen die **Kontrolle**. Das ist das Eine. Und zum anderen ist es ja auch so, nichts ist schlimmer wie Gleichgültigkeit. Das heißt wenn sie nach Hause kommen lege ich zwar nicht unbedingt Wert darauf auszufragen „wie war es in der Schule“ oder sonst was, aber ich denke einfach, **sie brauchen die Bestätigung von den Eltern her, dass das jetzt richtig war oder nicht richtig war.** Denn das ist ja erst mal die wichtigste Bezugsperson in der Richtung. **Vor allen Dingen dann wenn sie häufig was falsch machen.** Ja, das ist einfach eine Vergewisserung, das wenn sie dann in die Schule gehen, auch sagen können, es ist in Ordnung. Und nicht hinten rum mit Fragezeichen und ich weiß nicht, ich kann es eigentlich sowieso nicht so gut und ich glaub ich hab sowieso alles falsch. Und das einfach hinten dran eine Vergewisserung halt ist. Dass das so richtig ist. Oder das sie es so lassen können. Das ist ne Stärkung auch mit vom Selbstbewusstsein auch her.“

Weitergabe eigener Erfahrungen

„Meine Eltern haben mir auch vorgelesen und das hat was, was ich automatisch auch weitergegeben hab'. Das hat was sehr **Schönes** gehabt und ähm na ja es ist schon so, dass ich, dass ich bewusst drauf achte, dass Lesen mehr im Vordergrund steht als z.B. Fernsehen. Das ist etwas, wo schon ein Vorsatz dahinter steckt.“

„Ich hab ein Bild davon. Und Bilder sind so was von wichtig. **Dieses Sicht-Selbst-Visualisieren da oben. Ich versuche das immer und sag: "Hast du eine Vorstellung?"** "Was meint die?". Ich weiß nicht, ob es noch kommt. Ich hoffe es halt irgendwo, aber ich denk, das wäre unheimlich wichtig.“

Die Mutter von Marcel betont in Tabelle 4.15 das Schöne am Vorlesen und den hohen *Stellenwert*, den sie dem Lesen beimisst als ausreichenden Beitrag ihrerseits zu einem gelungenen Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes. Sie strahlt eine große Gelassenheit und den bewussten Vorsatz aus, dem Kind möglichst viel *Eigeninitiative* zu überlassen. Sie geht davon aus, dass diese Art der Unterstützung auch für Kinder *generell* ausreichend sein müsste. Sie sieht ihre Rolle als „begleitend“ und äußert keine Schwierigkeiten hierzu. Dazu ist natürlich anzumerken, dass der Junge ohne irgendeine Schwierigkeit Lesen und Schreiben erlernt hat, was die

(vermutlich) weitgehend positiven Mutter-Kind-Interaktionen im Lesen und Schreiben begünstigen könnte.

Christianes Mutter beschreibt sehr viel stärker *gezielte Maßnahmen* (z. B. normale Schreibübungen), die auf wenig „Gegenliebe“ (*Interesse*) bei ihrer Tochter stoßen. Die Mutter betont die Kontrolle durch die Eltern bei Kindern *generell*, aber auch die Bedeutung einer Rückmeldung über „richtig“ und „falsch“ von den Eltern. Die geringen „Eigenleistungen“ des Kindes im Wechselspiel mit den (unbeliebten) Aktivitäten der Mutter könnten negative Mutter-Kind-Interaktionen begünstigen. Inwieweit die Erwartungen der Mutter an das Kind sehr hoch sind, oder das Kind sich tatsächlich auch schwerer tut als die anderen Kinder, lässt sich an dieser Stelle nicht entscheiden.

2.6. „Wahrnehmung des Kindes“ der Mütter von Kindern ohne LRS

Wie sehen die dem Gesprächspartner vermittelten „Wahrnehmungen der Kinder“ bei den Müttern von Kindern ohne LRS aus? Tabelle 4.16 soll hierzu Auskunft geben.

Tabelle 4.16

Wahrnehmung des Kindes (ohne LRS) durch die Mütter

Bild des Kindes als selbstverantwortlich, eigenständig, Emotionales „Mitschwingen“ der Mutter	Bild des Kindes als unzuverlässig, abhängig, desinteressiert Mutter bleibt „außen vor“
Mutter von Marcel	Mutter von Christiane
Motivationsversuche eigenes Kind	
„Indem ich ihm Bücher schenke , mit ihm in die Bücherei gehe, ähm sonst unbewusst durch das Vorbild wahrscheinlich . Aber das ist nicht bewusst.“ “ jetzt hole ich dann, wenn er beim Frühstück sitzt, hole ich schon bewusst die Zeitung jetzt rein, obwohl ich sie vielleicht später reingeholt hätte, um ihm ne Gelegenheit zu geben reinzuschauen. Also eigentlich, dass ich ihm Sachen zur Verfügung stelle oder auch ihm einfach so vor die Nase lege. “	„Sie hat ein Hobby. Das sind halt ihre Pferde. Das heißt ich besorg ihr Pferdebücher , Pferdegeschichten, Sachen wie, also auch Sachbücher halt dann dazu. Und die liest sie dann eigentlich auch. Danach suche ich z.B. auch Bücher aus. Wie ist die Schriftgröße, wie viel steht auf einer Seite, damit ein Erfolgserlebnis da ist. Es bringt ja nichts, in einer Stunde eine Seite gelesen zu haben. Da komme ich ja nicht vorwärts, da macht das keinen Spaß. Ich will das Buch ja auch in einer gewissen Zeit gelesen haben. Ich will ja vorwärts kommen in der Geschichte. Und nicht so was Langatmiges.“

	Und ich denk einfach, dass die, der Sinn ist dann halt weg, wenn sie dieses Buch dann lesen möchte.“
Mutter von Marcel	Mutter von Christiane
Ursachenerklärungen für geringe Motivation beim eigenen Kind	
„Also er speziell ist ein Typ, der sich selbst motiviert . Also der durch zu viel Motivation eher Desinteresse dann, also das ist einer der ähm den man kommen lassen muss, den darf man nicht zu sehr puschen . Das ist besser. Das ist aber speziell Marcel“.	„ Lässt sich zu schnell ablenken. Es gibt so viel drum herum . Viel mehr interessantere Sachen. Generell, Kinder haben heute, ich weiß nicht, ob das bei allen Kindern so ist, ob das früher anders war, die wissen nicht mehr was Verpflichtungen sind. Die sehen Schule immer noch zu sehr als Kindergarten für größere Kinder. Das ist gerade im ersten und zweiten Schuljahr, das ist alles nur just for fun. Und die merken einfach nicht, das was sie dort mitnehmen sie dringend brauchen für die dritte Klasse.“
Ursachenerklärungen für eine schwache Leistungen vom eigenen Kind	
Und vermuten würde ich, dass er nicht ausgeschlafen war , dass er müde war, dass er vielleicht auch ein bisschen schlampig da seine Übungen gemacht hat .	„Und dazu gehört einfach ne Konzentration zu erkennen, es steht jetzt wo anders. Und daran sehe ich das sofort. Oder sie vergisst auf einmal ein Wort. Und wenn das drei mal passiert während eines Diktats, dann weiß ich genau was Sache war, das war nicht, weil sie es nicht konnte, sie hat nicht hingehört .“ „ Es ist das falsche Lernverhalten . Das behauptete ich. Was habe ich ihr schon gesagt: "Christiane, du musst lernen zu Lernen ." Ne, dass eben nicht, das es keine Schikane ist, sondern, dass du das brauchen wirst für dein Leben. Das du für dich lernst und nicht für die Lehrer und auch nicht für mich lernst.“

Tabelle 4.16 zeigt, dass beide Mütter beschreiben, ihr Kind auf unterschiedliche Art und Weise zu motivieren. Marcells Mutter betont ihr *unbewusstes Handeln* und es wird deutlich, dass sie sich im Alltag wenig Gedanken über angemessenes Lesematerial macht (die Tageszeitung erscheint mir etwas zu schwierig für einen Leseanfänger). Sie stellt ihrem Sohn relativ unbedacht *verschiedenes Material* zur Verfügung und dieser kann und darf auswählen. Christianes Mutter wählt sehr *gezielt* die Bücher für ihre Tochter aus und legt relativ *klare Maßstäbe* fest, was sinnvoll zu lesen ist und was nicht. Das Kind wird hier also weniger vor eine

Entscheidung als vielmehr vor Tatsachen hinsichtlich der Leseinhalte gestellt. Ähnlich wie die Mutter von Michael sieht die Mutter von Marcel auch *emotionale Faktoren* als bedeutsam in ihren Ursachenerklärungen für geringe Motivation an. Christianes Mutter wirkt hier sehr bestimmt und entschieden, was ihre Ursachenerklärungen angehen. Sie betont weniger die emotionale Seite von Misserfolgen als dass sie vielmehr das *mangelnde Pflichtbewusstsein* der Kinder bemängelt. Während bei Marcells Mutter ein sehr partnerschaftlicher Umgang mit einem als selbständig wahrgenommenen Kind deutlich wird, steht bei Christianes Mutter ein eher bestimmendes Elternverhalten im Vordergrund. Gleichzeitig zeigt sie eine Wahrnehmung ihres Kindes, das über eine geringe Eigenständigkeit verfügt.

2.7. Zwischendiskussion der Einzelfallstudien

Für positive oder negative Interaktionen zwischen Mutter und Kind war nicht entscheidend, ob das Kind eine LRS hatte oder nicht, sondern vielmehr die Beschreibung der Mütter von ihrer Rolle beim Lese- und Schreiberwerb ihres Kindes und ihre (beschriebene) Wahrnehmung des Kindes. Es fanden sich sowohl zufrieden und ausgeglichen wirkende Mütter bei Kindern mit einer Störung im Lese- und Schreiberwerb als auch bei Kindern ohne diese Schwierigkeiten. In beiden Müttergruppen zeigten sich aber auch Anzeichen von Hilflosigkeit und Unzufriedenheit auf Mütterseite. Von Bedeutung erscheint mir, ob die Mütter die von ihnen geforderte Rolle hinsichtlich der Unterstützung des eigenen Kindes gut akzeptieren konnten oder damit eher Schwierigkeiten hatten.

Eine mögliche, sinnvoll weiter zu verfolgende neue Interpretationsidee könnte sein, ob Mütter, die Selbständigkeit und Eigeninitiative im Lese- und Schreiberwerb von ihrem Kind erwarten, eher verunsichert und unzufrieden werden, wenn sie ihr Kind hierin gezielt unterstützen müssen. Die eigene Verunsicherung (Hilflosigkeit) könnte es den Müttern eventuell erschweren, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen. Die Passung zwischen Erwartungen der Mütter und Möglichkeiten des Kindes könnte in diesem Fall so beeinträchtigt sein, dass es zu einem angespannten Verhältnis zwischen Mutter und Kind kommen kann. In dieser Studie deuten sich solche Schwierigkeiten in der Passung nicht nur bei Kindern mit LRS an, sondern auch bei Kindern mit einer bis dahin unauffällig verlaufenen Lese-Schreib-Entwicklung.

Mütter, die ihre Erwartungen an das Leistungsvermögen des Kindes anpassen konnten, kamen gut mit den an sie gestellten Anforderungen zurecht. In einem Fall sah es die Mutter als ihre Aufgabe an, das Kind im Lesen und Schreiben gezielt zu unterstützen, im anderen Fall förder-

te die Mutter die Eigenständigkeit ihres gut begabten Kindes und konnte den kindlichen Lese- und Schreiberwerb weitgehend in der Verantwortung des Kindes lassen.

Während die Mütter von Marcel bzw. Natalie und Christiane ähnliche Erwartungen hinsichtlich der zu leistenden Unterstützung von ihrer Seite für ihr eigenes Kind wie für Kinder im Allgemeinen hatten („nur Vorbild sein“ vs. „kontrollierend eingreifen“) war dies bei Michaels Mutter nicht der Fall. Sie sieht vordergründig die Besonderheit ihres Kindes und hat sich darauf eingestellt. Dies könnte entscheidend zu positiven Mutter-Kind-Interaktionen beitragen.

Weitere Aspekte, die im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen zukünftig noch beachtet werden könnten, sind:

Die **Rückmeldung der Kinder** auf das Handeln ihrer Mütter. Sie sollte nicht unterschätzt werden, da es sicherlich große interindividuelle Unterschiede und eine lange Beziehungsgeschichte zwischen Mutter und Kind gibt, die die unterschiedliche Resonanz der Kinder auf die mütterlichen Aktivitäten mitbegründen kann.

Die **Erfahrungen der Mütter mit ihren eigenen Eltern** stellen einen weiteren Einflussfaktor dar. Sie können meiner Ansicht nach die Ansprüche die Mütter an sich selbst und das Gefühl ob sie sich als diesen Ansprüchen genügend erleben mitbestimmen.

Auch die stärkere Berücksichtigung der **Erfahrungen der Mütter in der eigenen schulischen Laufbahn**, ob sie Unterstützung brauchten, oder nicht, und wer ihnen diese Unterstützung gegeben hat, könnte für das Verständnis der Mütter hinsichtlich ihrer Rolle beim kindlichen Lese- und Schreiberwerb von Bedeutung sein.

Die von den Müttern wahrgenommenen **Erwartungen der Umwelt** an sie als „Mutter“ sind in ihrem Einfluss auf die mütterliche Rolle ebenfalls nicht zu unterschätzen. Wichtig könnte sein, wie verständnisvoll sich Institutionen im Umgang mit Kindern mit erschwerten Entwicklungsverläufen verhalten. Berücksichtigen sie die Schwierigkeiten der Kinder oder melden sie den Müttern „Versagen“ zurück?

Schließlich können neben diesen internalen Bewertungsprozessen auch Faktoren in der **Lebenssituation** (z.B. ökonomische Ressourcen) Einfluss auf das Zurechtkommen der Mütter mit ihrer Rolle nehmen.

Eine kindliche Störung (wie z.B. LRS) kann nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie Auswirkungen auf die elterlichen Kognitionen und Handlungsbeschreibungen haben. Dies bedeutet aber nicht, dass Eltern (Mütter) und Kinder nicht einen guten Weg gefunden haben können, damit umzugehen. Umgekehrt bedeutet eine „unauffällige“ Entwicklung im weites-

ten Sinne nicht automatisch, dass Mütter und Kinder harmonieren. Die Rolle der Mütter in der Unterstützung des Kindes beim Lese- und Schreiberwerb in Wechselwirkung mit der Wahrnehmung des eigenen Kindes, scheinen mir viel versprechende Ansätze für weitere Forschung auf dem Gebiet elterlicher Kognitionen und Handlungen zu sein.

Ich wollte mit der Darstellung der Interviewausschnitte dem Leser/ der Leserin einen Eindruck über das Spektrum und die Heterogenität der mütterlichen Antworten vermitteln. Die qualitative Einzelfallbetrachtung soll hier in ihren Ansätzen so stehen bleiben, um in der Diskussion der Gesamtergebnisse nochmals auf meine hier gesammelten Interpretationsideen zurück zu kommen. Sie sollten auch ein Ausgangspunkt für einen regen Austausch des Lesers/ der Leserin mit der spannenden Materie elterlicher Kognitionen und Handlungen sein.

V. Diskussion

Im Hinblick auf die explorativen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung sollen im folgenden Abschnitt die Ergebnisse diskutiert und weitere Perspektiven eröffnet werden. Es sollen forschungspraktische Ideen auf Grundlage einer kritischen Bewertung der verwandten Erhebungs- und Auswertungsmethodik erwogen (V.1) und der Gewinn dieser Arbeit für den Forschungsgegenstand der elterlichen Kognitionen (V.2) sowie die psychologische Beratungspraxis (V.3) erörtert werden.

1. Vor- und Nachteile der gewählten Forschungsmethodik: Forschungspraktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit der von mir gewählten Forschungsmethodik soll zu Beginn der Diskussion erfolgen, um ihr einen angemessenen Stellenwert zu geben. Die Entscheidung für ein in erster Linie auf qualitative Ergebnisse ausgerichtetes Vorgehen wurde unterstützt durch noch fehlende gesicherte theoretische sowie empirische Befunde zu elterlichen Kognitionen und Handlungen - insbesondere zum Lese- und Schreiberwerb von Kindern. Ob der Versuch, auf diese Weise einen klärenden und weiterführenden Beitrag zu leisten, geglückt ist, soll kritisch hinterfragt werden. Es werden mögliche Einschränkungen der Ergebnisse durch generelle Kritikpunkte an den Untersuchungsinstrumenten und der Stichprobe diskutiert.

Die Konstruktion des *Interviewleitfadens* (Anhang-B) erfolgte, soweit dies möglich war, in Orientierung am bisherigen Forschungsstand. Einige Fragen wurden eng an die Fragen bei Scheib (1998) und Sigel (1994) angelehnt und speziell für den Lese- und Schreiberwerb formuliert. Kritisch anzumerken ist, dass im Interview insgesamt wenig nachgefragt wurde, welches *spezifische* Wissen über den Lese- und Schreiberwerb die Mütter haben. Eine Möglichkeit wäre gewesen, z.B. bei der Antwort "Sprache" als Voraussetzung, genauer nachzufragen, was hier im Einzelnen von den Müttern gemeint sein könnte. Durch gezieltes weiterführendes Nachfragen hätte man möglicherweise weitere Aspekte elterlicher Kognitionen - speziell zum Erwerb von Lesen und Schreiben - finden können.

Nachteilig an der offenen Fragetechnik im Interview erscheint auch im Nachhinein, dass die Mütter in manchen Fällen spontan nur vordergründige Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen geäußert haben. Schließlich stellen offene Fragen einen hohen Anspruch an die Fähigkeit der Mütter, „in sich zu schauen“ und Kognitionen zu verbalisieren. Offen bleiben muss folglich, welche Aspekte mütterlicher Kognitionen durch das im Interview Erfragte erfasst wurden.

Der Vorteil an diesem Vorgehen ist die zunächst unvoreingenommene Sammlung von Informationen, die in einem nachfolgenden Projekt als Basis für gezieltes Nachfragen dienen könnte. Die Verwendung eines Interviewleitfadens erschien mir sinnvoll, um einige aus der bisherigen Forschung vorgegebene Themenbereiche in meine Befragung integrieren und eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Allerdings war es mir auch wichtig, die Reihenfolge und Formulierung der Fragen selbst zu bestimmen, um so auf die spontanen Äußerungen der Mütter, die auch einen wichtigen Beitrag zu elterlichen Kognitionen liefern, eingehen zu können. Zusätzlich bestand durch das Interview die Möglichkeit, der großen Heterogenität und Bandbreite der mütterlichen Äußerungen individuell gerecht zu werden. Dies erscheint mir auch ein entscheidender Vorteil im Vergleich zu Fragebogenstudien. Ich denke, die Differenziertheit mütterlicher Ausführungen ist wesentlich größer, wenn Mütter direkt gefragt und gehört werden, als wenn sie einen Fragebogen ausfüllen müssen. Zudem bestand so die Möglichkeit über „Memos“ Besonderheiten in den mündlichen Antworten der Mütter festzuhalten, was für die qualitativen Einzelfallstudien von Bedeutung war. Für wichtig hielt ich außerdem, mit den Müttern einzeln zu sprechen, um zu gewährleisten, dass sie ihre eigenen Überzeugungen aktivieren und sich nicht im Rahmen einer sicherlich auch sehr anregenden und interessanten Gruppendiskussion der Meinung anderer anschließen. Das persönliche „Gegenüber“ erschien mir eine angemessene Kommunikationsform bei einem mündlichen Interview, das eventuelle „Schreibhemmungen“ ausschließen kann und zusätzliche Beobachtungen erlaubt. Insgesamt wurde eine Atmosphäre von Vertrautheit und Respekt bezüglich der Überzeugungen und Meinungen der Mütter hergestellt.

In dieser Studie ging es zunächst um eine eher allgemeine explorative Erkundung elterlicher Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb. Der Nachweis der Existenz dieser Kognitionen legitimiert und erfordert bei zukünftigen Projekten ein spezifischeres Herangehen.

Eine Möglichkeit für künftige Forschungsarbeiten auf dem Gebiet elterlicher Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb wäre es, sich bei der Itemkonstruktion für Befragungen auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse noch näher an die Erkenntnisse der Forschung zum Erwerb des Lesens und Schreibens bzw. zu Lese-Rechtschreibungsschwierigkeiten anzulehnen. Ein Ziel

könnte es beispielsweise sein, zu prüfen, wie spezifisch elterliche Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb im Vergleich zu Erwerbsprozessen allgemein sind. Eine stärkere Differenzierung zwischen Lesen und Schreiben könnte in diesem Fall hilfreich sein, aber auch gezielte Nachfragen zu elterlichen Lese- und Schreibgewohnheiten und deren Einstellung hierzu. Eine interessante Fragestellung wäre zudem, ob sich die Erkenntnisse auf wissenschaftlicher Ebene mit den spezifischen Kognitionen der Eltern zum Lese- und Schreiberwerb decken. Von Bedeutung könnte es des Weiteren sein, Erwachsene ohne Kinder hinsichtlich ihrer Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb im Vergleich zu befragen.

Die Auswertung der Interviewfragen wurde mit Hilfe eines aus dem Antwortmaterial erstellten *Kategoriensystems* (Anhang-C) durchgeführt. Die Interrater-Reliabilität kann als gut bezeichnet werden. Insofern ist von einer ausreichenden Objektivität des Kategoriensystems auszugehen. Es ist mit Hilfe des Kategoriensystems geglückt, eine große Bandbreite an Informationen aufzunehmen und sinnvoll zu verarbeiten. Insbesondere als Ergebnis einer aufwändigen Interviewanalyse und als Ausgangspunkt für neue weitere Forschungsprojekte im Bereich elterlicher Kognitionen ist das Kategoriensystem positiv zu bewerten.

Wie sind nun im Vergleich zum Interview die *Ratingverfahren* zur Erfassung der elterlichen Kognitionen zu bewerten? Sie stellen eine Möglichkeit der inhaltlichen Validierung des im Interview Gesagten dar. Die *Ratings zu den wichtigen Variablen (Methoden) im Lernprozess zum Lese- und Schreiberwerb* (Anhang B-1) aus Sicht der Mütter wurden mehrfach (eigenes Kind, Geschwisterkind und Kinder im Allgemeinen) vorgegeben und nicht systematisch in der Abfolge variiert. Mehrfach die gleiche Angabe für verschiedene Kinder zu machen, kann eine gewisse Ermüdung und infolgedessen eine zu rasche Beantwortung durch die Mütter mit Tendenz beispielsweise „zur Mitte“ oder „nach oben“ („ist eigentlich alles wichtig“) hervorgerufen haben. Da die Vorgabe für beide Müttergruppen gleich war, gehe ich aber davon aus, dass hierdurch zumindest keine Gruppenunterschiede entstanden sind. Deutlich wurde bei der Interpretation der *Ratings zu den Ursachen für Erfolg oder Misserfolg im Lesen und Schreiben* (Anhang B-2), dass das vorgegebene klassische Einteilungsschema aus der Attributontheorie mit seinen Dimensionen (internal/external, stabil/variabel siehe bei Weiner et al., 1971) nur zum Teil das vorliegende Datenmaterial sinnvoll erklärt. Daher ist das Schema in der Interpretation noch um die Aspekte *spezifisch* von Bedeutung für den Lese- Schreiberwerb und *allgemein* wichtig für Lernprozesse ergänzt worden. Die Dimension der Stabilität hingegen wurde in den Ergebnissen nicht weiter berücksichtigt, da sie zu wenig inhaltlich

bedeutsame Information für diese Studie brachte. Kritisch hinterfragt werden sollte ein Item zur systematischen Erfassung der Kausalattribution bei einem Misserfolg (in Anlehnung an einen Fragebogen von Kessler, 1988): „Tagesform“ ist meiner Ansicht nach keine „externe“, Ursache für Misserfolg (wie vom Autor vorgeschlagen), sondern sollte als „interne“ (beim Kind liegende) Ursachenerklärung erkannt und interpretiert werden.

Um den Forderungen von Sigel (1994) und der „grounded theory“ nach Methodenvielfalt Rechnung zu tragen und um im Falle zu spärlicher Antworten der Mütter auf die Interviewfragen über weitere Daten zu verfügen, wurden in den Ablauf des Interviews Ratingverfahren eingefügt. Die Verbindung dieser standardisiert erhobenen Daten mit „frei“ erhobenen Interviewdaten ließ sich in der Auswertung gut realisieren. Im Gegensatz zu den „freien“ Antworten auf die Interviewfragen erschienen die Angaben der Mütter in den Ratings etwas weniger differenziert. Ich persönlich erlebte die Mischung aus dem Befragen der Mütter und dem „Ankreuzen“ durch die Mütter als eine günstige Verbindung unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten bei der Datenerhebung. Die Informationen aus den Ratings dieser Untersuchung sind als wichtiges ergänzendes Datenmaterial zu bewerten.

Ich habe versucht, die beiden Müttergruppen (Kind mit und ohne LRS) der *Stichprobe* hinsichtlich ihres Bildungsstandes zu parallelisieren - mit Hilfe der Variable „Studium mit/ ohne Abschluss“. Während es für die Kontrollgruppe sehr viel einfacher war, interessierte Mütter mit Studium zu finden, war es schwierig Mütter, deren Kind von LRS betroffenen war, mit Hochschulabschluss zu finden. Ein leichtes Ungleichgewicht in der Stichprobe der Mütter von Kindern mit LRS ist geblieben (13 Mütter ohne Studium, 7 Mütter mit Studium). Insofern lassen sich mögliche Effekte des Bildungsstandes (oder infolgedessen der sozialen Schicht) bei den Antworten der Mütter nicht gänzlich ausschließen. Zumal es sich insgesamt zweifelsohne um eine Stichprobe mit sehr hohem Bildungsniveau handelt.

Die Durchführung einer Nachuntersuchung im Sinne einer Längsschnittstudie, könnte nach einem angemessenen Zeitraum stattfinden (z.B. nach Abschluss der neunten Klasse als dem ersten möglichen Schulabschluss des Kindes). Anhand dieses Materials ließen sich wichtige Hinweise auf die Entwicklung der mütterlichen Kognitionen in Wechselwirkung mit der Entwicklung der Kinder festmachen. Eine Längsschnittstudie könnte auch einen Beitrag zu der wichtigen Frage liefern, in welcher Abfolge und Wechselwirkung mütterliche Kognitionen, Attributionen und Handlungen entstehen. Der vorliegende Querschnitt kann nur eine Bestandsaufnahme zu den erfragten Bereichen ermitteln.

Insgesamt möchte ich die verwandte Forschungsmethodik positiv bewerten. Sie diene einem explorativen Vorhaben und hat durch ihre Offenheit und Vielseitigkeit die Möglichkeit geboten, neue, weiterführende Ideen zu einem noch unsystematisch beforschten Gebiet in der Psychologie von Eltern zu entwickeln. Ich denke, dem Leser/ der Leserin etwas von dem facettenreichen Bild vermittelt haben zu können, das sich mir eröffnet hat. Jedes Interview für sich, stellt eine eigene kleine Welt dar, in der zweifelsfrei nur wenige Kontinente und Länder betreten werden konnten.

2. Gewinn dieser Studie für den Forschungsgegenstand „Elterliche Kognitionen“ in theoretischer Hinsicht

Ein vorrangiges Ziel dieser Untersuchung war zunächst die Beschreibung mütterlicher Kognitionen und Handlungen im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs von Kindern. Es bot sich an, die Aussagen der Mütter verschiedenen Bereichen zuzuordnen, die sich eng an die Fragestellungen anlehnten. Deskriptiv analysiert wurden Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen, Attributionen beim eigenen Kind und das von den Müttern beschriebene Handeln. Zudem wurden vier qualitative Einzelfallanalysen durchgeführt, um der Heterogenität des Interviewmaterials gerecht zu werden und weiterführende Überlegungen zu entwickeln. Motiviert war diese Studie einerseits durch bisher fehlende empirische Untersuchungen zu elterlichen Kognitionen zum Lese- und Schreiberwerb und andererseits durch den praktischen Bezug einer solchen Arbeit für den Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Wichtige Ausgangsfragen waren: Wie sehen mütterliche Kognitionen im Kontext einer erschwerten Entwicklung - hier am Beispiel von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - aus? Unterscheiden sie sich von denen der Mütter mit Kindern ohne Schwierigkeiten oder lassen sich Unterschiede nur auf der Ebene der beschriebenen Handlungen beider Müttergruppen feststellen? Diese Fragen sollen anhand der wichtigsten Ergebnisse diskutiert und in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet werden.

2.1. Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen

Die Mütter äußern differenziert ihre Vorstellungen darüber, welche **Voraussetzungen** Kinder mitbringen müssen, um das Lesen und Schreiben erlernen zu können (Tabelle 4.1). Sie bezie-

hen sich am häufigsten auf Wahrnehmungsfähigkeiten, die dem Kind angeboren sind (Hören und Sehen) und an zweiter Stelle auf “Erlernbares” wie Feinmotorik und Sprache als eher spezifische Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb. Allgemeine Lernvoraussetzungen wie Intelligenz und motivationale sowie sozial-emotionale Kompetenzen werden weniger häufig als Voraussetzungen genannt. Ich interpretiere die Antworten der Mütter folgendermaßen: Aus der Perspektive der Mütter erwirbt das Kind auf Grundlage seiner Sinnesausstattung (Hören und Sehen) Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (v. a. feinmotorische und sprachliche) und ist dann für den Erwerb des Lesens und Schreibens vorbereitet. Hierin sind sich alle Mütter einig.

Der Aspekt der familialen Sozialisationsbedingungen (als allgemeine Voraussetzung) scheint zwischen beiden Müttergruppen zu differieren. Die Mütter der Kinder ohne LRS sehen diesen Bereich häufiger als bedeutsam an als die Mütter der Kinder mit LRS. Das Nichtbetonen des familiären Kontextes im Vorfeld der Schwierigkeiten könnte als emotionale Entlastung interpretiert werden oder als realistische Sicht der Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten, dass trotz anregender familiärer Lernumwelt Probleme beim Kind auftreten können. Einige Mütter von Kindern ohne Schwierigkeiten heben hingegen ihr positives Mitwirken bei den Voraussetzungen des Kindes zum Lesen- und Schreibenlernen hervor (siehe auch „Zwischendiskussion“, Abschnitt IV.1.4).

Das Wechselspiel in den Nennungen der Mütter zwischen spezifischen Voraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb und eher allgemeinen Entwicklungsvoraussetzungen für schulischen Erfolg könnte darauf hinweisen, dass die Mütter in ihren Kognitionen nicht konsequent zwischen spezifischen und allgemeinen Voraussetzungen für das Lernen in bestimmten Bereichen trennen. In theoretischer Hinsicht hätte dies Konsequenzen für die Annahmen von Sigel (1994), der davon ausgeht, dass die elterlichen Kognitionen nach Wissenserwerbsbereichen verschieden sind. Es erscheint mir jedoch durchaus plausibel, dass Eltern Kognitionen darüber, wie Kinder lernen, über verschiedene Bereiche hinweg haben und sich nur in ihren spezifischen Kognitionen an einem bestimmten Wissenserwerbsbereich oder am eigenen Kind und dessen von ihnen vermuteten Fähigkeiten orientieren.

Bei den Ratings zu wichtigen **Variablen im Lernprozess** (Abbildung 4.1) beim Lese- und Schreiberwerb (in Anlehnung an Sigel, 1994) gaben die Mütter *Erfolgserlebnisse und Anerkennung* sowie *Üben* als die wichtigsten Variablen an. Hierin unterscheiden sich die Müttergruppen nicht. Es handelt sich dabei um allgemein wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse, die auch für andere Bereiche gelten können. Die gefundenen Äußerungen der Mütter zum

Erwerb von Lesen und Schreiben passen gut zu den Ergebnissen bei Sigel, wie beispielsweise physikalische Konzepte bzw. moralische/ soziale Regeln gelernt werden: nämlich durch *Instruktion* und *Verstärkung*. *Lernen durch Nachdenken und Schlussfolgerungen ziehen* spielte für die Mütter im Lese- und Schreiberwerbsprozess eine eher untergeordnete Rolle. Bei Sigel war diese Variable für den Erwerb emotionalen Wissens für die Eltern bedeutsam. Für die Mütter dieser Stichprobe spielte die *Bestrafung oder Kritik von Fehlern im Lesen und Schreiben* als Variable im Lernprozess überhaupt keine Rolle. In den Studien von Sigel wurde diese Variable von den Eltern häufiger genannt.

Fragt man nach ihren Überzeugungen hinsichtlich möglicher **Unterstützung** (Tabelle 4.2) beim Lese- und Schreiberwerb, nennen die Mütter sowohl eine allgemeine Begleitung als auch die gezielte Unterstützung von Kindern. Diese beiden Aspekte entsprechen weitgehend den Perspektiven „Lesen als zu erlernende Technik“ oder „Lesen als vergnügliche Unterhaltung“ die in Untersuchungen von Sonnenschein et al. (2000) von Eltern im Vorfeld des Lese- und Schreiberwerbs eingenommen worden waren. Sonnenschein und andere finden Hinweise auf einen Effekt der sozialen Schicht, nach dem die „Technikerwerb-Perspektive“ eher bei niedrigeren sozialen Schichten zu finden ist. Es zeigte sich in meiner Studie, dass die Mütter von Kindern *ohne* Schwierigkeiten eher die „Unterhaltungswert-Perspektive“ wählten. Die Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten betonten zum Teil, dass es vom Kind ausgehend zu entscheiden sei, wie das elterliche Angebot aussehe. Eventuell haben diese Mütter durch die Erfahrung von Schwierigkeiten bei ihren Kindern einen kleinen „Vorsprung“ in der Genauigkeit und Differenziertheit ihrer Kognitionen (Goodnow, 1988). Sie betonten bei der Frage nach Kindern im Allgemeinen, dass nicht von vornherein von einer problemlosen Entwicklung des Kindes ausgegangen werden kann, bei der eine allgemeine Begleitung im Sinne der „Unterhaltungswert-Perspektive“ ausreichend erscheint. Genauigkeit und Differenziertheit elterlicher Vorstellungen - auch im Sinne von Goodnow (1988) - könnten also durch die Erfahrung einer Störung in der kindlichen Entwicklung mit beeinflusst sein und möglicherweise Auswirkungen auf die Flexibilität im Sinn von Veränderbarkeit mütterlicher Kognitionen haben. Wenn genaue und differenzierte mütterliche Kognitionen realistische Erwartungen an das eigene Kind darstellen, dann unterliegen sie möglicherweise einer größeren Flexibilität und leichteren Veränderbarkeit bei nicht gelingender kindlicher Entwicklung. Dieser Aspekt zeigte sich in den qualitativen Einzelfallstudien (IV.2) bei der Mutter von Michael. Die positive Wirkung differenzierter elterlicher Kognitionen im Hinblick auf eine größere Flexibilität

und Veränderbarkeit, könnte somit im Falle einer erschwerten kindlichen Entwicklung in der praktischen Beratungsarbeit von großem Nutzen sein.

Gefragt nach der **Motivation** (Tabelle 4.3) von Kindern im Allgemeinen, sehen fast alle Mütter, dass Kinder aus eigenem Antrieb heraus das Lesen und Schreiben erlernen möchten. Dieses Ergebnis finde ich insofern erfreulich, als die hier befragte Stichprobe ein positives Bild von der Motivation der Kinder äußert. Fragt man die Mütter gezielt nach Ursachenerklärungen für hohe bzw. geringe Motivation (Tabelle 4.4) nennen sie neben internalen durchaus auch externe Gründe. Das Bild des vorrangig aus sich heraus motivierten Kindes wird also erweitert, v. a. wenn eine geringe Motivation vorgegeben wurde. Man könnte dieses Antwortverhalten als einen Hinweis darauf verstehen, dass Mütter auf sehr vielen verschiedenen Ebenen Überzeugungen haben: Auf einer eher allgemeinen, grundsätzlichen Ebene besteht eine Überzeugung („Kinder sind aus sich heraus motiviert“) die dann, gefragt nach einem konkreten Fall, relativiert und erweitert wird („Verschiedene Ursachen, die im Kind oder außerhalb des Kindes liegen, können für hohe oder geringe Motivation verantwortlich sein“). Dies könnte in der Konsequenz bedeuten: Mütterliche Kognitionen sind komplex und keinesfalls eindimensional. Eine besondere Wirkung bei der Spezifizierung und Ausdifferenzierung von mütterlichen Kognitionen kann die Erfahrung von Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung haben. Hierzu Unterstützung zu leisten, könnte eine weitere wichtige Aufgabe psychologischer Beratung werden.

Sigel (1994) postuliert, dass die elterlichen Überzeugungen zu **Kindern im Allgemeinen** nicht notwendigerweise mit den Überzeugungen der Eltern zum eigenen Kind übereinstimmen müssen. Die Eltern würden Ausnahmen für ihr eigenes Kind machen, diese aber auch wieder relativieren und so an ihrer Überzeugung zu Kindern im Allgemeinen festhalten. Auch meiner Auffassung nach, scheint es ein elterliches Bedürfnis zu sein, die Kognitionen zum eigenen Kind in einen größeren Gesamtkontext elterlicher Kognitionen einzuordnen. Die vorliegende Studie kann dies zum Teil bestätigen. Die Erfahrungen mit dem eigenen Kind nehmen Einfluss auf die Überzeugungen der Eltern zu Kindern im Allgemeinen. Intensive Erfahrungen, wie sie beispielsweise Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung darstellen, können zu einer stärkeren Differenzierung der elterlichen Überzeugungen zu Kindern im Allgemeinen aber auch zur Abwehr bestimmter Kognitionen führen. Interessant für zukünftige Forschungsarbeiten könnte sein, welche elterlichen Überzeugungen hiervon besonders betroffen sind und inwiefern das Vorhandensein von Geschwisterkindern und die Position

eines Kindes in der Geschwisterreihe einen Einfluss haben können. Meine Vermutung wäre, dass Eltern, wenn sie persönlich emotional stark betroffen sind, ihre Überzeugungen differenzieren oder auch abwehren. Das Vorhandensein eigener Kinder ohne Schwierigkeiten (Geschwister) schützt die Eltern eventuell vor starken Selbstzweifeln, die sich auf ihre Kognitionen auswirken könnten.

Einen Gewinn für den Forschungsgegenstand elterlicher Kognitionen sehe ich in der Erfassung der allgemeinen Kognitionen der Mütter insbesondere zum Lese- und Schreiberwerb. Diese scheinen teilweise spezifisch für den Lese- und Schreiberwerb zu gelten, aber auch allgemein für Erwerbsprozesse von Kindern. Übereinstimmungen zwischen den Müttergruppen finden sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Lese- und Schreiberwerbs von Kindern (Voraussetzungen beim Kind, wichtige Variablen im Lernprozess sowie grundsätzliche Motivation). Ein wichtiges Ergebnis im Bezug auf die mütterlichen Kognitionen sehe ich in der Rolle der Erfahrung von Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung. In die allgemeinen mütterlichen Kognitionen spielt diese Erfahrung dann hinein, wenn es um die Rolle des Elternhauses im Kontext des Lese- und Schreiberwerbs geht (Voraussetzungen im familiären Kontext, Unterstützung, Ursachen für geringe Motivation). Die Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS betonen die Bedeutung des familiären Umfeldes für einen gelungenen Lese- und Schreiberwerb in eher allgemeiner Hinsicht, die Mütter mit der Erfahrung von Schwierigkeiten auf Kindseite sehen sich hier weniger allgemein verantwortlich als mehr im Hinblick auf Reaktionen bei möglichen Schwierigkeiten des Kindes.

2.2. Attributionen der Mütter zu Motivation und Leistung ihres Kindes

Als weitere mütterlicher Kognitionen (teilweise insbesondere zu den eigenen Kindern) wurden die Attributionen der Mütter zu den Bereichen Motivation und Leistung erfasst. Es können sich heftige Konflikte zwischen Eltern und Kindern entzünden, wenn Eltern das Gefühl haben, die Kinder „wollen einfach nur nicht“ und müssen ständig „angetrieben“ werden. Im Kontext von (noch nicht geklärten) Schwierigkeiten taucht dieses Problem häufig in der Beratungspraxis auf. Zudem wird Attributionen eine wichtige handlungsleitende Funktion zugeschrieben (Weiner 1979, Miller, 1995).

Das Bild der **Motivationslage** (Tabellen 4.5 und 4.6), das die Mütter von ihrem Kind haben, erscheint mir nachvollziehbar: Die meisten Kinder ohne LRS sind nach Ansicht ihrer Mütter intrinsisch, die meisten Kinder mit LRS sind extrinsisch motiviert. Autonomieförderndes Erziehungsverhalten von Eltern kann zur raschen Überwindung extrinsischer hin zu intrinsischer Motivation von Kindern führen (siehe Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991; Wild & Wild, 1997). Dieses Elternverhalten muss allerdings auch auf ein „bereites“ d. h. motivierbares Kind treffen. Mütter, die bei ihrem Kind geringe Eigenmotivation sehen, werden sich schwerer tun, an die Eigenständigkeit des Kindes im Lese- und Schreiberwerb zu appellieren, und sich eher gefordert fühlen, ihr Kind gezielt zu motivieren. Dieses Mütterverhalten sehe ich als Reaktion auf eine geringere Eigenmotivation ihres Kindes mit LRS.

Die Mütter dieser Studie reihen sich mit ihren **Leistungsattributionen** (Tabelle 4.7 und 4.8 sowie Abbildung 4.2 bis 4.5) teilweise in die Ergebnisse der bisherigen Forschung ein. Im kognitiven Bereich attribuierten Eltern in verschiedenen Studien (Miller 1995) vorzugsweise internal bei Erfolgen und external bei Misserfolgen, z.B. bei Leistungen im Fach Mathematik. In dieser Studie wurde insgesamt mehr auf internale als externale Faktoren attribuiert. Das obige Muster zeigte sich eher bei den Müttern von Kindern mit LRS. Die Mütter von Kindern ohne LRS machten auch bei einem Misserfolg ihres Kindes hauptsächlich internale Ursachen verantwortlich.

Die internale Attribution bei Erfolg auf *Anstrengung* (im Sinne von Übung) kann allerdings für die Kinder mit geringer Fähigkeit auch einen negativen Effekt haben. Schnell sind Mütter dazu verleitet, zu der Überzeugung zu gelangen, „wenn er oder sie will, dann kann er auch“. Die Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten dieser Stichprobe sehen bei einem Misserfolg auch die geringe Fähigkeit ihres Kindes als mögliche spezifische Ursache und weniger mangelnde Anstrengung des Kindes. Betrachtet man die daraus folgenden mütterlichen Erwartungen an die Kinder, heißt das für die Kinder mit LRS, aus der Sicht ihrer Mütter eher wenig Einfluss auf zukünftige Erfolge haben zu können: Bei Erfolg der Kinder im Lesen und Schreiben lag aus Sicht der Mütter (neben Anstrengung) eine leichte Aufgabe vor, bei Misserfolg ist die geringe Fähigkeit des Kindes verantwortlich. Möglicherweise neigen Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten infolgedessen vermehrt zu hilflosem Verhalten und Resignation im Lese- und Schreiberwerb (Konzept der erlernten Hilflosigkeit nach Seligman, 1992). Wie nun die Auswirkungen dieser mütterlichen Attributionen auf die Attributionen

ihres Kindes²⁰ aussehen, sollte in zukünftigen Studien und in der Beratungspraxis Beachtung finden.

Interessanterweise nennen die Mütter der Kinder ohne LRS mehrere verschiedene Ursachen bei einem Erfolg ihres Kindes, die Mütter der Kinder mit LRS zeigen demgegenüber bei Misserfolg ihres Kindes ein differenzierteres Antwortmuster mit verschiedenen Ursachenerklärungen. In beiden Fällen könnte die reale Erfahrung der Mütter mit den Leistungen ihres Kindes eine Auswirkung auf die Ausdifferenzierung ihrer Ursachenerklärungen gehabt haben.

Gewinnbringend hinsichtlich der Erforschung von Attributionen erscheint mir, dass insbesondere die beim Kind wahrgenommene Eigenmotivation sowie das Merkmal der “Fähigkeit des Kindes” sich in den beiden Müttergruppen unterscheiden. Die Erfahrung von Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung scheint sich in diesen Aspekten auf die Kognitionen der Mütter ausgewirkt zu haben.

2.3. Handeln der Mütter

Bei der Frage nach **Handlungsbeiträgen zum Erreichen der Voraussetzungen** (Tabelle 4.9) und **Hilfen** der Mütter (Tabelle 4.10) **zum Lese- und Schreiberwerb** des eigenen Kindes lassen sich Antworten der Mütter zu intensivem mütterlichen Engagement (im Sinne von gezielter Hilfe und Förderung) und eher punktueller mütterlicher Initiative (in Form von Begleitung der Hausaufgaben und alltäglichem spielerischem Üben) finden. Die Gruppe der Mütter von Kindern ohne LRS legte ein größeres Gewicht auf allgemeine Anregungen als auf gezielte Förderung.

Bei der gezielten Abfrage wichtiger **Variablen im Lernprozess** (Abschnitt 1.3.3) machten beide Müttergruppen ähnliche Angaben zu deren Bedeutsamkeit (*Erfolgserlebnisse* und *Üben*). Eine Folgerung wäre, dass die Mütter ähnliche Überzeugungen dazu haben, *wie* ein Kind die Fertigkeit des Lesens und Schreibens erlernt, nämlich durch Erfolgserlebnisse und Üben; unterschiedliche Vorstellungen existieren jedoch zum *Umfeld*, in dem dies stattfindet. Dies ist in einem Fall durch Freude an den Inhalten und dem Tun eher vergnüglich (“Unterhaltungswert-Perspektive”), im anderen Fall durch Anstrengung und gezieltes Vorgehen eher mühsam (“Technikerwerb-

²⁰ Hinweise zum Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Kindern mit LRS unabhängig von den Attributionen der Mütter finden sich bei Butkowsky & Willows (1980) und Licht & Kistner (1986).

Perspektive“). Hier scheint wiederum die Erfahrung mit dem eigenen Kind einen Einfluss auf die mütterlichen Kognitionen zu haben.

Betrachtet man das beschriebene Handeln der Mütter im Bereich der Motivation, so lassen sich direkte von indirekten **Motivationsstrategien** (siehe Tabelle 4.11) unterscheiden. Die Gruppe der Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gibt an sehr viel gezielter zu motivieren. Dies könnte auch in Zusammenhang mit den mütterlichen Attributionen zur Eigenmotivation des Kindes gesehen werden. Ein Kind, das auf Grund von Schwierigkeiten eine geringe Eigenmotivation zeigt, muss stärker Motivation von „außen“ erfahren, was zur Folge haben kann, dass dieses Kind auch zukünftig weniger Eigenmotivation entwickeln wird, zudem es wahrscheinlich nur wenig Erfolg in seinem „schwachen“ Bereich haben wird, und somit eine wichtige Quelle internaler Motivation wegfällt. Dieser Teufelskreis stellt eine schwierige Herausforderung für Mutter- Kind- Dyaden mit erschwerter kindlicher Entwicklung dar.

Obwohl die meisten Mütter für Kinder im Allgemeinen annahmen, diese seien aus sich heraus motiviert, das Lesen und Schreiben zu lernen, gaben fast alle Mütter an, ihr Kind direkt oder indirekt zu motivieren. Es ist nicht auszuschließen, dass die Mütter im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet haben, und auch bei Kindern, die sie nicht ausdrücklich motiviert haben, angaben, dies getan zu haben, um nicht den Eindruck zu erwecken, ihr Kind sei im Lese-Schreiberwerb sich selbst überlassen gewesen.

Die Kognitionen der Mütter (Vorstellungen, Überzeugungen, Attributionen) wurden in dieser Studie in der Auswertung nicht in einer 1:1 Relation den Verhaltensbeschreibungen der Mütter zugeordnet. Beide Aspekte wurden als Häufigkeiten ganzer Gruppen ermittelt. Bei einer individuellen Erfassung mütterlichen Denkens und beschriebenen Handelns, ließe sich feststellen, ob das beschriebene mütterliche Handeln den geäußerten Kognitionen entspricht oder nicht. Bei Diskrepanzen wäre es in jedem Fall eine Nachfrage wert, woran die Mutter ihr Handeln ausgerichtet hätte. Auf diesem Wege könnte man sich der Beziehung von elterlichem Denken und Handeln schrittweise nähern. Es ist allerdings davon auszugehen, dass man mütterliches Verhalten durch Befragung immer nur in Ausschnitten wird abbilden können. Eine aussichtsreiche und angemessene Möglichkeit bestünde darin, mütterliches (resp. elterliches) Handeln direkt zu beobachten und im Anschluss an die Beobachtung ein Interview hinsichtlich der Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen von Müttern (Eltern) zu

führen. Vorangegangene negative Mutter-Kind-Interaktionen könnten sich hierbei problematisch auf das Interview auswirken.

Eine wichtige gewinnbringende Schlussfolgerung zu mütterlichem Handeln sollte sein, dass sich „Freude am Lesen und Schreiben“ nicht unabhängig von der Resonanz des Kindes vermitteln lässt. Die Wechselwirkung zwischen mütterlichem Handeln und kindlicher Reaktion sollte im Kontext der Erfahrung von Störungen in der kindlichen Entwicklung besonders beachtet werden. Die Vielfalt mütterlichen Handelns zu unterstützen und in schwierigen Fällen zu erweitern, könnte eine weitere wichtige Implikation für die Praxis sein.

2.4. Qualitative Einzelfallstudien

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass Schwierigkeiten der Kinder bei ihren Müttern stärkere Aktivität im Hinblick auf Unterstützung und Förderung hervorrufen können. Dies kann Auswirkungen auf die Rolle der Mütter hinsichtlich der Unterstützung des eigenen Kindes in Wechselwirkung mit der Wahrnehmung vom eigenen Kind haben. Dies wird von den Müttern teilweise sehr unterschiedlich erlebt, wie in den qualitativen Einzelfallstudien herausgearbeitet werden konnte. Manche Mütter fühlen sich sehr stark belastet, andere Mütter kommen gut mit der Anforderung zurecht. Auf der Handlungsebene kann gezielte Förderung im Vergleich zu allgemeinen Anregungen unter Umständen für Mutter und Kind belastend sein und es wird weniger gemeinsame Zeit damit verbracht. Kinder mit Schwierigkeiten im Lese- und Schreib-erwerb erhalten möglicherweise als Folge hiervon weniger *positive* Anregungen zum Lesen und Schreiben. Hinweise auf belastete Mutter-Kind-Dyaden finden sich in dieser Studie allerdings sowohl bei Kindern mit LRS als auch bei Kindern ohne diese Diagnose. Ich vermutete, dass die mütterliche Rolle hinsichtlich der Unterstützung und ihre Wahrnehmung des Kindes Konsequenzen haben können auf mütterliche *Einstellungen* im Sinne von Holden (1995). In seiner Arbeit finden sich eher allgemeine Hinweise auf elterliche Einstellungen. Durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich erste Ansätze zu einer gezielteren Analyse der Entstehung und Wirkung solcher elterlicher Einstellungen aufzeigen. Die Einstellungen, die Mütter zur Eigenständigkeit ihres Kindes und ihres eigenen Engagements einnehmen, stehen meiner Ansicht nach in enger Interaktion mit der Erfahrung mit dem eigenen Kind. Man könnte sie auch als eine Art kognitives Überzeugungsmuster zu kindlichen Erwerbsprozessen auffassen (Grundüberzeugung oder „core belief“). Eine *internale*

Sicht der Mütter würde hier bedeuten: „Ein Kind entwickelt sich *von alleine*, ohne gezielte Unterstützung, es wird schon alles kommen“. Ein *externales* Muster der Mütter betont: „Ein Kind entwickelt sich durch Zutun *von außen*, mit gezielter Unterstützung, ich muss immer etwas tun, dass es voran geht“. Diese Einstellung von Müttern entwickelt sich im Kontext der Erfahrungen mit dem eigenen Kind weiter. Eine Mutter, die zunächst ein internes kognitives Überzeugungsmuster zu kindlichen Erwerbsprozessen hatte, wird dieses eventuell durch die Erfahrung mit einem Kind mit LRS verändern und ein externes Muster annehmen. Umgekehrt kann es bei einer Mutter mit einem Kind mit sehr hohen Begabungen verlaufen. Möglicherweise behalten aber auch beide Mütter ihre Einstellungen (unabhängig von den eigenen Erfahrungen) auf einer allgemeinen Ebene bei und erleben den Einzelfall als diskrepant und widersprüchlich zu ihren Erwartungen. Eine Mutter, die lieber hätte, dass ihr Kind eigenständig Wissen erwirbt, fühlt sich ständig gefordert durch die Unterstützung des Kindes. Die Mutter, die ihr Kind gerne mehr unterstützen würde, erlebt die Eigenständigkeit ihres Kindes eventuell als Zurückweisung. Beide Mütter fühlen sich in ihrer Rolle nicht wohl. Mütter sind also sehr stark in ihrer Flexibilität hinsichtlich ihrer Kognitionen gefordert. Dies gilt vor allem für Mütter von Kindern mit untypischen Entwicklungsverläufen. Ich vermute, dass Mütter, die ihre Erfahrungen mit dem eigenen Kind gut in ihr kognitives Überzeugungsmuster integrieren können, eine größere Sicherheit und Gelassenheit in ihrer Elternrolle entwickeln, die in konstruktivem Handeln enden kann.

Hinweise hierzu finden sich in den Antworten der Mütter von Michael (mit LRS - siehe Tabelle 4.13 und 4.14) und Marcel (ohne LRS - siehe Tabelle 4.15 und 4.16). Michaels Mutter scheint für sich akzeptiert zu haben, dass es ihre Aufgabe ist, ihren Sohn beim Lese- und Schreiberwerb stark zu unterstützen. Sie nimmt ihr Kind in diesem Bereich als hilflos und emotional verunsichert wahr. Gleichzeitig sieht sie die Besonderheit ihres Kindes beim Lese- und Schreiberwerb. Ich würde vermuten, dass diese Wahrnehmung es ihr leichter macht, ihre Rolle hinsichtlich der aktiven Unterstützung ihres Kindes zu akzeptieren. Marcells Mutter ist über die unkomplizierte Lese-Schreibentwicklung ihres Kindes vermutlich sehr froh. Sie kann gut auf Distanz bleiben und dem Kind viel Eigenverantwortlichkeit überlassen. Dies könnte auch ihrem Erziehungsideal entsprechen, das Ungezwungenheit und Partnerschaftlichkeit zu beinhalten scheint.

Auf der anderen Seite führt eine erschwerte Integration der Erfahrungen mit dem eigenen Kind in die mütterlichen Einstellungen eventuell zu Unsicherheit und Hilflosigkeit auf Mütterseite. Das Handeln dieser Mütter wirkt teilweise widersprüchlich und unbefriedigend für Mutter und Kind. Natalies Mutter (Siehe Tabelle 4.13 und 4.14) beschreibt ihr Handeln als

Reaktion auf die Passivität ihrer Tochter mit LRS. Ihr Handeln ist geprägt durch Druck und Zwang. Ihr Kind wird in erster Linie als desinteressiert geschildert. Ihre Unzufriedenheit mit ihrer Rolle ist mitgeprägt durch die aus ihrer Sicht mangelnde Bereitschaft des Kindes, „sich doch eigentlich dafür zu interessieren“. Ähnlich verhält es sich bei Christianes Mutter (siehe Tabelle 4.15 und 4.16), die auch den Eindruck schildert, ihr Kind – ohne LRS – „tue nichts von sich aus“, wenn es um das Lesen und Schreiben geht. Dies führt bei ihr zu sehr starker Initiative, die sie eventuell als unangenehm erlebt. In beiden Fällen könnten die mütterlichen Erwartungen an die Kinder mit und ohne Schwierigkeiten dazu geführt haben, dass die von ihren Kindern enttäuschten Mütter sich mit ihrer Rolle hinsichtlich der Unterstützung des Kindes unwohl fühlen. Warum diese beiden Mütter sich schwerer tun, ihre Erwartungen an die Realität des Kindes anzupassen, muss offen bleiben. Hinweise finden sich eventuell in Natalies Biografie: bei ihr wurde im Vorfeld der Lese- und Schreibschwierigkeiten eine Hochbegabung festgestellt. Diese diskrepanten Informationen über das eigene Kind, auf der einen Seite sehr gute Fähigkeiten zu haben und auf der anderen Seite schwach im Lese- und Schreiberwerb zu sein, könnten für die Mutter-Kind-Interaktionen was Leistungsfragen angeht erschwerend sein. In Christianes Fall könnte man nicht ausschließen, dass es sich um eine (noch) nicht entdeckte LRS handelt. Fälle, in denen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erst gegen Ende der Grundschulzeit diagnostiziert werden, kommen immer wieder vor. Sollte dies bei Christiane so sein, wäre die Überforderungssituation für Kind und Mutter eine mögliche Erklärung für die belastet erscheinenden Mutter-Kind-Interaktionen.

In den qualitativen Einzelfallstudien beschreiben Mütter mit Töchtern schwierigere Interaktionen als Mütter mit Söhnen. Eine nahe liegende Vermutung wäre, dass gegengeschlechtliche Eltern-Kind-Paare besser harmonieren. Vielleicht lassen sich in den elterlichen Kognitionen Effekte der Geschlechter in dem Sinne nachweisen, dass Mütter und Väter andere Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen über Söhne und Töchter haben. Hinweise hierzu finden sich in der bisherigen Forschung (Block, Block & Morrison 1981; Vaughn, Block & Block, 1988; Miller, 1995). Interessant wäre die Frage, ob Vater und Mutter zu einem bestimmten Kind ähnliche oder verschiedene Kognitionen äußern. Vielleicht haben Mütter bei aufkommenden Schwierigkeiten mehr Verständnis für ihre Söhne als ihre Töchter, und Väter mehr Verständnis für ihre Töchter als ihre Söhne. Oder die Erwartungen beider Eltern an die Mädchen sind von vornherein höher, da sie in der Regel im Grundschulalter weniger auffällig sind als Jungen. Bezüglich des Umfeldes des Lernens von Kindern wären also der Einbezug

von Vätern und die Beurteilung von Geschwistern wichtige zu untersuchende Fragestellungen.

Einen Gewinn der qualitativen Einzelfallanalyse sehe ich in der Interpretation, dass die Wahrnehmung der Mütter von sich selbst in ihrer Elternrolle in Wechselwirkung mit ihrer Wahrnehmung vom eigenen Kind im Hinblick auf eine Erweiterung elterlicher Kognitionen bedeutsam sein kann. Stellungnahmen der Mütter zu gezielten Fragen hierzu (z.B.: „Wie sehen Sie Ihre Rolle als Elternteil in diesem Bereich?“, „Wie nehmen Sie sich selbst in dieser Rolle wahr?“) könnte ich mir zukünftig als weitere gewinnbringende Erkenntnisse für elterliche Kognitionen vorstellen.

Die qualitativen Einzelfallstudien zeigten eindrücklich die Heterogenität in den Aussagen der Mütter, der man meiner Ansicht nach mit einfachen Erklärungen nicht gerecht werden kann. Hier sollten mit Offenheit und Flexibilität erste Ansätze zur Integration des Datenmaterials geleistet werden. In diesem Sinne könnte - auch mit Blick auf die Beratungsarbeit - künftig weitergeforscht werden. Mit dem Hinweis auf die Beratung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten habe ich diese Arbeit begonnen. Mit einigen abschließenden Bemerkungen zu diesem Kontext möchte ich sie beenden.

3. Anwendungsgewinn „Elterlicher Kognitionen“ für die psychologische Beratungspraxis

Die Integration der Ergebnisse psychologischer Grundlagenforschung in die alltägliche Praxis von Beratung und Therapie stellt in meinen Augen ein wichtiges Ziel wissenschaftlichen Arbeitens dar. In der Medizin haben im Kontext der familiären Bewältigung chronischer Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter die Kognitionen Betroffener Beachtung gefunden. So schreibt Mangold (1995):

„Wenn subjektive Krankheitskonzepte des Patienten und seiner Familie und objektive Krankheitskonzepte des Arztes zur Basis eines Dialoges werden, kann es zu einer kreativen Koevolution von Gedanken und Kräften kommen, die zu einem wesentlichen Faktor einer umfassenden Diagnostik und Therapie werden können und gleichzeitig die Basis für eine zufriedenstellende Vertrauensentwicklung bilden“ (Mangold, 1995, S. 12).

Hürter (1994) beschreibt in seinem Review das „elterliche Subsystem“ im Kontext chronischer Erkrankungen eines Kindes als stark belastet. Es wird angegeben: Die Eltern fühlen sich hilflos und überfordert, sie zweifeln daran, dass sie „gute Eltern“ sind, es entsteht zeitweise das Gefühl, „das alles“ nicht bewältigen zu können, man verliert den Glauben, hat Zweifel. Im Kontext einer Studie zu Diabeteserkrankung von Kindern waren die Hauptergebnisse:

„...dass die Mütter, die die Krankheit ihres Kindes externalen Gründen wie Erbfaktoren oder Umweltsituationen zugeordnet hatten, als erfolgreicher adaptierend eingestuft wurden und dass die Mütter, die die Krankheit mehr dem eigenen Verhalten zuschrieben, die Symptome ihres Kindes als schwerer einstufte.“ (Hürter, 1994, S. 65)

Mütter mit eher externalen Ursachenerklärungen schienen also besser mit der Erkrankung ihres Kindes zurechtzukommen und nahmen diese weniger bedrohlich wahr.

Eine Lese-Rechtschreibschwierigkeit ist keine schwere lebensbedrohliche Erkrankung, sie tritt in der Regel auch nicht plötzlich und unvermittelt auf. Dennoch stellt sie für eine Familie/ eine Mutter eine Herausforderung dar. Die Kognitionen der Mütter scheinen hierbei eine Rolle zu spielen. Es ist davon auszugehen, dass die Erfahrung einer nicht gelingenden Entwicklung elterliche Vorstellungen, Überzeugungen und Attributionen in Frage stellt. In welcher Hinsicht sich die elterlichen Kognitionen verändern, ist mit Hilfe dieser Studie in ersten Ansätzen für Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten untersucht worden. Erst die Kenntnis mütterlicher Kognitionen kann ermöglichen, in einem Beratungsprozess die Betroffenen dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden, und ihre Vorstellungen, Überzeugungen, Attributionen zu erweitern und zu differenzieren. Die ersten explorativen Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass dies für Mütter von Kindern mit Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb hilfreich sein könnte. Wichtig erscheint mir, ob die Mutter über kognitive und emotionale Ressourcen verfügt, mit dem unerwarteten Verhalten des Kindes auch auf der Handlungsebene konstruktiv umzugehen, oder ob sie dies als eine persönliche Kränkung erlebt und wenig Alternativen in ihren Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt.

Vor dem Hintergrund eines möglichen Auftretens von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erscheint es mir nicht ausreichend, Müttern lediglich zu vermitteln, sie sollen „Lesen“ als vergnügliche Unterhaltung weitergeben. Eine frühzeitige Aufklärung über wichtige Voraus-

setzungen zum Lese- und Schreiberwerb wäre hilfreich als Prävention für spätere Schwierigkeiten. Es deutet sich an, dass Mütter über wenig spezifisches Wissen zum Lese- und Schreiberwerb bei Kindern verfügen (mit der Einschränkung, dass dies in dieser Studie nicht in Einzelheiten explizit geprüft werden konnte). Die Unterstützung durch im deutschsprachigen Raum angebotenen Programme zum frühen Screening und Training von Kindergartenkindern im Hinblick auf ihre phonologische Bewusstheit (gilt als wichtiger Vorläufer des Lese- und Schreiberwerbs) wäre wünschenswert in Kombination mit einer ausführlichen Aufklärung der Eltern (z. B. Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit von Schneider, Roth & Küspert, 1999). Einige Mütter lehnten in dieser Untersuchung das gezielte vorschulische Üben für das Lesen und Schreiben ab. Das Verdeutlichen dieser mütterlichen Kognitionen kann hilfreich sein, um in der Praxis besser mit solchen Vorbehalten umgehen zu können. Gezielt die Gruppe mit potentiellen Schwierigkeiten anzusprechen, sollte unter Berücksichtigung der besonderen Anstrengungen und Leistungen dieser Mütter geschehen. Die Anerkennung und das Verständnis für betroffene Eltern stellt auch von professioneller Seite eine Herausforderung dar. Nicht zuletzt aus diesem Grund habe ich mich mit mütterlichen Kognitionen und Handlungen bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beschäftigt, um hierzu einen kleinen Beitrag zu leisten.

Das Wahrnehmen von Eltern in ihrem Denken, Fühlen und Handeln sollte weiterhin eine der Leitlinien zukünftiger Forschung zur Elternschaft sein. Dieser Vielschichtigkeit des Menschen sollte psychologische Forschung in großer Vielfalt begegnen.

VI. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie hat den Lese- und Schreiberwerb bei Kindern aus der Perspektive von Müttern zum Thema. Es werden vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Konzepte mütterliche Kognitionen und Handlungen im Kontext des Erwerbs von Lesen und Schreiben bei Kindern explorativ untersucht. Besonders berücksichtigt werden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Die Fragestellungen betreffen mütterliche Kognitionen und Handlungen zu den Voraussetzungen, Unterstützungsmöglichkeiten und bedeutsamen Variablen im Lernprozess für den Lese- und Schreiberwerb sowie die Erfassung mütterlicher Attributionen hinsichtlich Motivation und Leistung ihres Kindes im Lesen und Schreiben. Die Untersuchungsstichprobe umfasste 20 Mütter von Kindern ohne Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb und 20 Mütter von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Es wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Die Äußerungen der Mütter aus den Interviews wurden mit Hilfe eines Kategoriensystems nach ihren Häufigkeiten ausgewertet. Mit zusätzlich Ratingskalen wurden wichtige Variablen im Lernprozess und die Attributionen der Mütter erfasst.

Alle Mütter gehen davon aus, dass der Lese- und Schreiberwerb Voraussetzungen hat und weitgehend unterstützt werden sollte. Als bedeutsame Variable im Lernprozess nennen sie Erfolgserlebnisse und Übung. Bei den Attributionen wurde deutlich, dass Mütter von Kindern mit LRS eine geringere Eigenmotivation und eine geringere Fähigkeit des Lesens und Schreibens bei ihren Kindern wahrnehmen. Mütter von Kindern ohne LRS betonen die wichtige „allgemeine“ Begleitfunktion der Familie, Mütter von Kindern mit LRS beschreiben gezielt zur Förderung des Lese- und Schreiberwerbs gehandelt zu haben. Die Müttergruppen bewerten die Rolle des familiären Umfeldes beim Lese- und Schreiberwerb somit unterschiedlich. Um hierzu weiterführende Gedanken zu entwickeln, wurden vier Interviews in qualitativen Einzelfallstudien analysiert. Es ließ sich zeigen, dass die Erfahrung einer Störung in der Entwicklung nicht automatisch zu erschwerten Mutter-Kind-Interaktionen führen muss. Wichtiger erschien der Umgang der Mütter mit den individuellen Anforderungen ihres Kindes. Die mütterliche Rolle im Hinblick auf die schulische Unterstützung des Kindes in Wechselwirkung mit der Wahrnehmung und den Erwartungen an das eigene Kind werden als erkenntnisbringende neue Forschungsvariablen vorgeschlagen.

Die Kombination von Interviewfragen und Ratingskalen kann zur Erfassung mütterlicher Kognitionen, Attributionen und Handlungen insgesamt positiv bewertet werden. Es ergab sich ein differenziertes Bild mütterlicher Ansichten zum Lese- und Schreiberwerb. In Ansätzen ließ sich zeigen, dass die Erfahrung von Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung Auswirkungen auf die Kognitionen und Handlungen beim eigenen Kind, aber auch bei Kindern im Allgemeinen haben kann. Die Mütter beider Gruppen scheinen ihre Kognitionen teilweise zu generalisieren: Aspekte, die ihnen für ihr eigenes Kind angemessen erscheinen, gelten auch für Kinder im Allgemeinen. Die Erweiterung und Differenzierung mütterlicher Kognitionen - speziell zum Lese- und Schreiberwerb - könnte positive Auswirkungen auf das Handeln der Mütter haben. Dies wird als wichtige Aufgabe zukünftiger psychologischer Beratung und Therapie gesehen.

Schlagwörter:

Kognitionen -- Elterneinstellungen -- Schulisches Lernen -- Lese-Rechtschreib-Schwäche -- Lese-Rechtschreibschwierigkeiten -- Eltern-Interview -- Attribution -- Elternrolle -- Elternerwartungen -- Erziehungsberatung

Literaturverzeichnis

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans. Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.
- Agresti, A. (1992). Categorical data analysis. New York: Wiley.
- Anft, S. (1997). Schulversagende Kinder, ihre Familien und ihre Experten. Bemerkungen aus systemischer Perspektive. Systema, 1, 13-23.
- Ashmore, R. D. & Brodzinsky, D. M. (Eds.). (1986). Thinking about the family: Views of parents and children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bacon, M. & Ashmore, R. (1982). The role of categorization in the socialization process: How parents and older siblings cognitively organize child behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), Families as learning environments for children. New York: Plenum Press.
- Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. (Eds.). (1996). Developing engaged readers in school and home communities. National Reading Research Center NRRC. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. Educational Psychologist, 32, 69-82.
- Ballstaedt, S., Mandl, H., Schnotz, W. & Tergan, S. (1981). Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban & Schwarzenberg.
- Block, J. H., Block, J. & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. Child Development, 52, 965-974.
- Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.). (1994). Texte verstehen. Konstanz: Universitätsverlag.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (1990). Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butkowsky, I. S. & Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of

- children varying in reading ability: Evidence of learned helplessness in poor readers. Journal of Educational Psychology, 72, 408-422.
- Dansec, E. R. (1997). Parental beliefs on childhood disability: insights on culture, child development and intervention. International Journal of Disability, Development and Education, 44, 41-52.
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (Hrsg.). (1999). Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Bern: Huber.
- Dix, T. H. & Grusec, J. E. (1985). Parent attribution processes in the socialization of children. In I. E. Sigel (Ed.), Parental belief systems. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dolto, F. (1995). Das Unbewusste und das Schicksal des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and achievement patterns: An expectancy value perspective. In J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum & A. S. Sanders (Eds.), Masculinity - femininity. New York: Oxford University Press.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1989). Bewältigung kritischer Lebensereignisse: Erste Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Version der "Ways of Coping Checklist". Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10, 189-199.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. Journal of Reading Behavior, 23, 191-213.
- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von & Wolff, S. (Hrsg.). (1995). Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Goodnow, J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from Developmental and Social Psychology. Child Development, 59, 286-320.
- Goodnow, J. (1995). Parents' knowledge and expectations. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodnow, J. & Collins, W. (1990). Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grusec, J., Goodnow, J. & Kuczynski, L. (2000). New Directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. Child Development, 71, 205-211.
- Haffner, J., Zerahn-Hartung, C., Pfüller, U., Parzer, P., Strehlow, U. & Resch, F. (1998). Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen

- Erwachsenen. Empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 26, 124-135.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Parents' cultural belief systems. New York: Guilford Press.
- Heath, S.B. (1987). Separating "things of the imagination" from life: Learning to read and write. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, 1-22.
- Hess, R. D., Holloway, S., Price, G. & Dickson, W. P. (1982). Family environments and the acquisition of reading skills. In L. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), Families as learning environments for children. New York: Plenum Press.
- Hess, R. D. & Mc Devitt, T. M. (1986). Some antecedents of maternal attributions about children's performance in mathematics. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), Thinking about the family: Views of parents and children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hofer, M. (1992). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Klein-Allermann & P. Noack (Hrsg.), Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Holden, G. W. & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. Psychological Bulletin, 106, 29-58.
- Holden, G. W. (1995). Parental attitudes toward childrearing. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of Parenting (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holden, G. W. & Miller, P. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. Psychological Bulletin, 125, 223-254.
- Hürter, A. (1994). Familiäre Bewältigung chronischer Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Kontext, 25, 56-72.
- Kany, W. & Scheib, K. (2000). Mütterliche Vorstellungen zum Spracherwerb von Kindern. Interdisziplinär, 8, 4-16.
- Kessler, M. (1988). Fragebogen zur Kausalattribution in Leistungssituationen (FKL). Weinheim: Beltz-Test.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kruse, J. (2000). Kommentar zu Hans-Georg W. Voß' „Methodologische Probleme der Familienentwicklungsforschung“. In K. A. Schneewind. Familienpsychologie im Aufwind: Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Lamnek, S. (1995a). Qualitative Sozialforschung: Methodologie (Band 1). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1995b). Qualitative Sozialforschung: Methoden und Techniken (Band 2). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (1974). Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. München: Reinhardt.
- Laosa, L. M. & Sigel, I. E. (Eds.) (1982). Families as learning environments for children. New York: Plenum Press.
- Licht, B. & Kistner, J. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J. K. Torgesen & B. W. L. Wong (Eds.), Psychological and educational perspectives on learning disabilities. New York: Academic Press.
- Luster, T. & Okagaki, L. (1993). Parenting: An ecological perspective. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mangold, B. (1995). Die Einbeziehung der Familie bei der Bewältigung chronischer Krankheiten. Psychologie in der Medizin, 6, 9-13.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1968/1974). Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln: Opladen.
- Mayring, P. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mc Gillicuddy-De Lisi A. & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Merten, K. (1995). Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Mertens, E. (1996). Psychoanalytische Untersuchungen zur Pathologie der Lese-Rechtschreibschwäche. Analytische Kinder- und Jugendpsychiatrie, 93, 57-76.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. Child Development, 59, 259-285.
- Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. Child Development, 66, 1557-1584.
- Mrochen, S. (1997). Bewertung und Akzeptanz – Eine Herausforderung in Erziehung und Psychotherapie. In C. Boeck-Singelmann (Hrsg.), Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen (Band 2). Göttingen: Hogrefe.
- Okagaki, L. (2001). Parental beliefs, parenting style, and children's intellectual development. In E. L. Grigorenko & R. L. Sternberg (Eds.), Family environment and intellectual functioning: A life-span perspective. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Okagaki, L. & Divecha, D. (1993). Development of parental beliefs. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), Parenting: An ecological perspective. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oldfather, P. & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), Developing engaged readers in school and home communities. National Reading Research Center NRRC. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. International Journal of Behavioral Development, 13, 137-155.
- QSR N-Vivo 2.0 (1999/2000). Computer Software. www.qsrinternational.com. Australia: Doncaster.
- Rheinberg, F. (1983). Die Frage nach dem Sinn – Anstrengung wozu? Motivationsphänomene jenseits von Unterschieden der Anstrengungsattribution. In D. Görlitz (Hrsg.), Kindliche Erklärungsmuster. Entwicklungspsychologische Beiträge zur Attributionsforschung (Band 1). Weinheim: Beltz.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe.
- Scheib, K. (1998). Elterliche Vorstellungen über den kindlichen Spracherwerb. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.

- Schmalohr, E. (1995). Klären statt Beschuldigen: Beratungspsychologie mit Eltern, Kindern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneewind, K. A. (2000). Familienpsychologie im Aufwind: Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Leserechtschreibproblemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. Kindheit und Entwicklung, 8, 147-152.
- Seligman, M. E. (1992). Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Psychologie Verlags-Union.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In M. R. Jones (Ed.), Miami Symposium on the prediction of behaviour (1968). Effects of early experience. Coral Gables, FL: University of Miami Press.
- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), Families as learning environments for children. New York: Plenum Press.
- Sigel, I. E. (Ed.). (1985). Parental belief systems. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1994). Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. Unterrichtswissenschaft, 1994, 22, 160-181.
- Sigel, I. E., Mc Gillicuddy-De Lisi, A., Flaugh, J. & Rock, D. (1983). Parents as teachers of their own learning disabled children. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Sigel, I. E., Mc Gillicuddy-De Lisi, A. & Goodnow, J. (1992). Parental belief systems: The psychological consequences for children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I. E. & Myung-In, K. (1996). The answer depends on the question. A conceptual and methodological analysis of a parent belief-behavior interview regarding children's learning. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), Parents' cultural belief systems. New York: Guilford Press.
- Sigel, I. E. & Dorval, B. (2000). Groundwork for a holistic view of the ontogenesis of representation. In N. Budwig, I. Uzgiris & J. Wertsch (Eds.), Communication: An arena of development. Stanford: Ablex.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), Developing engaged readers in school and home communities. National Reading Research Center NRRC. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard Truit, V. & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective. Early Child Development and Care, 127/128, 111-118.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In K. A. Roskos & J. F. Christie. Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stevenson, H. W. & Lee, S. (1990). Contexts of achievement. Monographs of the society for research in child development, 55.
- Stiensmeier, J., Kammer, D., Pelster, A. & Niketta, R. (1985). Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktoren der depressiven Reaktion. Diagnostica, 31, 300-311.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen: Hogrefe.
- Stoeckli, G. (1987). Zur Bedeutung des Schuleintritts in der Mutter-Kind-Beziehung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 19, 170-181.
- Stoeckli, G. (1988). Misserfolgzuschreibung in der Eltern-Kind-Beziehung: Attribuieren Eltern „selbstwertdienlich“? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35, 256-261.
- Teale, W.H. (1987). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Valsiner, J. & Litvinovic, G. (1996). Processes of generalization in parental reasoning. In S. Harkness & C.M. Super (Eds.), Parents' cultural belief systems. New York: Guilford Press.
- Valtin, R. (1970). Legasthenie - Theorien und Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Vaughn, B. E., Block, J. H. & Block, J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. Child Development, 59, 1020-1033.
- Voß, H.-G. (1994). Parentale Kognitionen. Unterrichtswissenschaft, 22, 138-159.
- Voß, H.-G. (2000). Methodologische Probleme der Familienentwicklungsforschung. In K. A. Schneewind (Hrsg.), Familienpsychologie im Aufwind: Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971).

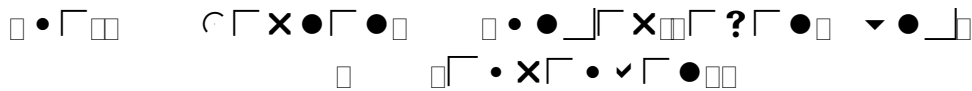
- Perceiving the causes of success and failure. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1976). Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1984). Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (1965). Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In K. Ingenkamp (Hrsg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 579-595.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik, 43, 55-77.

Anhang²¹

A:	Anschreiben zur Gewinnung der Stichprobe	
A-1:	„Normale“ Version.....	155
A-2:	„Klinische“ Version.....	157
B:	Interview	
B-0:	Interviewleitfaden.....	159
B-1:	Rating zu wichtigen Variablen im Lernprozess.....	167
B-2:	Rating zu Ursachen für Erfolg und Misserfolg im Lesen und Schreiben.....	169
B-3:	Auswertung der <i>Memos</i>	171
B-4:	Beispiele für <i>Memos</i>	172
C:	Kategoriensystem.....	174
C-0:	Beispiel zur Kategorienbildung.....	175
C-1:	Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen.....	177
C-2:	Attributionen der Mütter.....	187
C-3:	Handlungen der Mütter.....	197
C-4:	Kappa Berechnungstabellen.....	207
D:	Interviews für die Einzelfallstudien	
D-0:	Übersicht zu den Nennungen aus D-1 bis D-4.....	210
D-1:	Michael.....	211
D-2:	Marcel.....	219
D-3:	Natalie.....	229
D-4:	Christiane.....	243

²¹ Die meisten Dokumente im Anhang sind noch vor der Rechtschreibreform entstanden und daher noch nicht nach den Regeln der neuen Rechtschreibung verfasst.

Anhang A-1: Anschreiben zur Gewinnung der Stichprobe („Normal“)



Wie lernen Kinder Lesen und Schreiben ?

Heidelberg, im Mai 1999

Liebe Eltern!

Das Erlernen von Lesen und Schreiben spielt in unserem Kulturkreis eine wichtige Rolle. Ich würde mich gerne mit Ihnen darüber unterhalten, welche Vorstellungen Sie darüber haben, wie Kinder Lesen und Schreiben erlernen. Sie brauchen keine besonderen Vorkenntnisse, außer Ihrer Erfahrung mit Ihrem Kind/ Ihren Kindern.

Ich führe diese Gespräche im Rahmen meiner Doktorarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Alle gesammelten Informationen aus den Gesprächen werden anonymisiert und nur zu Forschungszwecken verwendet. Aus den Ergebnissen verspreche ich mir wichtige Erkenntnisse über die Auffassungen von Eltern. Diese könnten meines Erachtens längerfristig auch hilfreich für die Beratung von Eltern sein, deren Kinder Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen und Schreiben haben.

Ich suche Eltern,

- deren Kind sich in der zweiten oder dritten Klasse der Grundschule befindet, und
- denen es möglich ist, ca. eine gute Stunde mit mir zu sprechen (Ort und Zeit können wir individuell vereinbaren).

Wären Sie bereit mitzumachen? Über Ihre Teilnahme würde ich mich sehr freuen, Sie können mich entweder unter den unten angegebenen Telefonnummern erreichen oder lassen Sie mich wissen, wie ich Sie telefonisch erreichen könnte.

Herzlichen Dank für Ihr Interesse,

Dipl. Psych. Simone Schenk

Beratungsstelle für Kinder & Familien

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

Hauptstr. 47 – 51 69117 Heidelberg

Tel.: 06221/ **547-337** oder **547-338** (vormittags)

Privat: Tel./Fax: 06221/ **47 45 74**

E-Mail: Simone_Schenk@psi-sv2.psi.uni-heidelberg.de

An Frau

Dipl. Psych. Simone Schenk

Beratungsstelle für Kinder & Familien

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

Hauptstr. 47 – 51

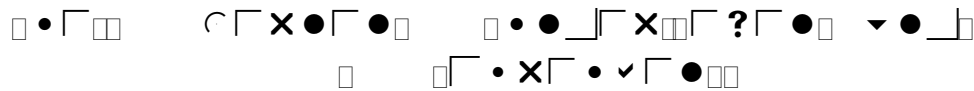
69117 Heidelberg

Ich bin bereit, an dem Interview zum Thema „Vorstellungen von Eltern zum Erlernen von Lesen und Schreiben“ teilzunehmen. Bitte rufen Sie mich an, um einen Termin zu vereinbaren.

Name: _____

Telefonnummer: _____

Anhang A-2: Anschreiben zur Gewinnung der Stichprobe („Klinisch“)



Wie lernen Kinder Lesen und Schreiben ?

Heidelberg, im Juni 1999

Liebe Eltern!

Sie haben sich an diese Stelle gewandt, weil Ihrem Kind das Erlernen von Lesen und Schreiben schwer fällt. Ich würde mich gerne mit Ihnen darüber unterhalten, welche Vorstellungen Sie darüber haben, wie Kinder Lesen und Schreiben erlernen. Sie brauchen keine besonderen Vorkenntnisse, außer Ihrer Erfahrung mit Ihrem Kind/ Ihren Kindern.

Ich führe diese Gespräche im Rahmen meiner Doktorarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Alle gesammelten Informationen aus den Gesprächen werden nur im Rahmen der Betreuung an der Klinik und zu Forschungszwecken (anonymisiert) verwendet. Aus den Ergebnissen verspreche ich mir wichtige Erkenntnisse über die Auffassungen von Eltern, die möglicherweise längerfristig auch hilfreich für die Beratungsarbeit sein könnten.

Ich suche Eltern,

- deren Kind sich in der zweiten oder dritten Klasse der Grundschule befindet, und Schwierigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben hat und
- denen es möglich ist, ca. eine gute Stunde mit mir zu sprechen, z.B. während einer Untersuchung ihres Kindes in der Klinik (Ort und Zeit können wir aber auch individuell vereinbaren).

Wären Sie bereit mitzumachen? Über Ihre Teilnahme würde ich mich sehr freuen, Sie können mich entweder unter den unten angegebenen Telefonnummern erreichen oder lassen Sie mich über die Sie betreuende Logopädin wissen, wie ich Sie telefonisch erreichen könnte.

Herzlichen Dank für Ihr Interesse,

Dipl. Psych. Simone Schenk

Tel.: 06221/ **547-337** oder **547-338** (vormittags)

Privat: Tel./Fax: 06221/ **47 45 74**

E-Mail: Simone_Schenk@psi-sv2.psi.uni-heidelberg.de

An Frau

Dipl. Psych. Simone Schenk

Psychologisches Institut der Universität Heidelberg

Hauptstr. 47 – 51

69117 Heidelberg

Ich bin bereit, an dem Interview zum Thema „Vorstellungen von Eltern zum Erlernen von Lesen und Schreiben“ teilzunehmen. Bitte rufen Sie mich an, um einen Termin zu vereinbaren.

Name: _____

Telefonnummer: _____

Anhang B-0: Interviewleitfaden

Elterliche Überzeugungen zu Lese + Schreibleistungen

Vielen **Dank**, daß Sie sich bereit erklärt haben mitzumachen!

Vorneweg würde ich gerne einige **persönliche Daten** erfragen. Selbstverständlich bleibt alles anonym und wird zur weiteren Verwendung verschlüsselt. Auch die Tonbandaufnahme dient mir lediglich zu Auswertungszwecken. Alle von mir erfaßten Daten unterliegen der Schweigepflicht.

Personenbezogene Daten

Alter/ Geschlecht:

Familienstand:

Schulabschluß:

Berufsausbildung:

Anzahl der Kinder:

Alter und Name der Kinder:

Zielkind:

Klasse:

„Verglichenes“ Geschwister:

Klasse und Schultyp:

Besonderheiten/ Sonstiges:

Interviewleitfaden „Überzeugungen von Eltern zum Lernen von Lesen und Schreiben bei Kindern“ Version „Sie“

Ich möchte mich nun gerne mit Ihnen über **Ihre Ideen, Gedanken** zum Erlernen des Lesen und Schreibens bei Kindern unterhalten.

Wichtig ist mir hierbei Ihre Meinung, **es gibt kein richtig oder falsch.**

Ich habe einige **Fragen vorbereitet**, die ich gerne mit Ihnen durchgehen würde.

Sollten Sie eine Frage nicht verstehen, **so fragen Sie bitte sofort nach.** So können wir Mißverständnisse gleich klären.

Ist Ihnen soweit das Vorgehen klar oder haben Sie **noch Fragen?**

Dann würde ich jetzt gerne mit der **ersten Frage** anfangen.

Überzeugungen zu Voraussetzungen von Lese- und Rechtschreibleistungen

- Glauben Sie, daß ein Kind bestimmte Dinge können muß, um das Lesen und Schreiben lernen zu können?

Welcher Art könnten diese **Voraussetzungen** sein?

-Könnten Sie sagen, welche dieser Voraussetzungen Ihres Erachtens die **wichtigste** ist?

- Was können Sie **als Elternteil** zum **Erreichen** dieser Voraussetzungen beisteuern?

-Wie sieht das bei ____ (Zielkind) konkret aus?

-Sieht das bei ____ (Bruder/Schwester) anders aus?

- Kann noch **jemand anderes** etwas im Hinblick auf das Erreichen der Voraussetzungen tun?

-Wie sieht das bei ____ (Zielkind) konkret aus?

-Sieht das bei ____ (Bruder/Schwester) anders aus?

- Was trägt ____ (**Zielkind/ Geschwister**) zum Erreichen der Voraussetzungen bei?

Überzeugungen zu „Lerntheorien“ von Eltern zu Lese- und Rechtschreibleistungen

_____ (Zielkind) ist in der Schule und hat dort Unterricht im Lesen und Schreiben.

Jetzt würde mich interessieren:

- Was tun Sie als Elternteil **zu Hause** um _____ (Zielkind) beim Erlernen des Lesens und Schreibens **behilflich** zu sein?

-Sieht das bei _____ (Bruder/Schwester) anders aus?

- Glauben Sie, daß **Kinder generell Hilfe und Unterstützung** zu Hause benötigen um das Lesen und Schreiben zu Lernen?
- Gibt es Ihres Erachtens eine bestimmte **Reihenfolge** beim Erwerb des Lesens und Schreibens?

-Ist diese Reihenfolge bei allen Kindern gleich oder können Sie sich auch Unterschiede vorstellen?

Würden Sie bitte mit mir kurz den folgenden Bogen ausfüllen?

(Rating zu wichtigen Variablen im Lernprozess Anhang B-1)

Fragen zum Rating:

- Welche dieser Methoden halten Sie für **am Wichtigsten**?

Am Wichtigsten,
am Zweitwichtigsten,
am Drittwichtigsten.

- Glauben Sie daß beim Lese- und Rechtschreiberwerb noch **andere Lernprozesse** eine Rolle spielen?

Überzeugungen von Eltern zur Motivation der Kinder, Lesen und Schreiben zu lernen

- **Was motiviert** ihrer Meinung nach Kinder Lesen und Schreiben lernen zu wollen?
 - Was glauben Sie, motiviert _____(Zielkind) Lesen und Schreiben lernen zu wollen?
 - Was glauben Sie, motiviert _____(Bruder/Schwester) Lesen und Schreiben lernen zu wollen?
- **Wie versuchen Sie** _____(Zielkind) **zu motivieren**, Lesen und Schreiben lernen zu wollen?
- Wie versuchen Sie _____(Bruder/Schwester) zu motivieren, Lesen und Schreiben lernen zu wollen?
- Glauben Sie, daß Ihr Kind eher „**aus sich heraus**“ motiviert ist, Lesen und Schreiben lernen zu wollen oder daß es eher Motivation **von außen** braucht?
 - Wie sieht das bei dem Bruder/der Schwester aus?
- Wie schätzen Sie die **Wirksamkeit von Belohnung** für die Motivation, Lesen und Schreiben lernen zu wollen für _____(Zielkind/Geschwister) ein?
(An welche Belohnung haben Sie gerade gedacht? Was wäre für Ihr Kind eine Belohnung?)
- Wie schätzen Sie die **Wirksamkeit von Bestrafung** für die Motivation, Lesen und Schreiben lernen zu wollen für _____(Zielkind/Geschwister) ein?
(- An welche Bestrafung haben Sie gerade gedacht? Was wäre für Ihr Kind eine Bestrafung?)
- Welche **Ursachen** vermuten Sie, wenn ein Kind **wenig motiviert** ist Lesen und Schreiben zu lernen?
 - (Kennen Sie das bei _____ihrem Kind/ bei _____einem Geschwister?)
- Was glauben Sie lernen manche Kinder **lieber/freiwillig** Lesen und Schreiben als andere?
 - Glauben Sie, daß so etwas wie „**Veranlagung**“ hier eine Rolle spielen kann?

Überzeugungen von Eltern zu guten und schlechten Leistungen im Lesen und Schreiben ihrer Kinder

Erfolgssituation Schreiben/Lesen

- Können Sie sich an **eine besonders gute Leistung** Ihres Kindes beim Schreiben oder Lesen erinnern? Können Sie dieses Erlebnis kurz beschreiben?
- Was war Ihrer Meinung nach die **Hauptursache** für diese gute Leistung?

Misserfolgssituation Schreiben/Lesen

- Können Sie sich an **eine besonders schwache Leistung** Ihres Kindes beim Schreiben oder Lesen erinnern? Können Sie dieses Erlebnis kurz beschreiben?
- Was war Ihrer Meinung nach die **Hauptursache** für diese schwache Leistung?

Würden Sie für das Lesen und Schreiben jeweils lieber eine unterschiedliche Einschätzung vornehmen?

Bitte füllen Sie mit mir noch den folgenden Bogen aus, wir haben es bald geschafft!

(Rating zu Ursachen für Erfolg und Misserfolg Anhang B-2)

• **Wie gut kann -Ihrer Auffassung nach- Ihr Kind schon lesen und schreiben?**

1	2	3	4	5
Kann nicht gut lesen		Mittel		Kann sehr gut lesen

1	2	3	4	5
Kann nicht gut schreiben		Mittel		Kann sehr gut schreiben

• **Im Vergleich mit Ihnen bekannten Gleichaltrigen?**

1	2	3	4	5
Kann nicht gut lesen		Mittel		Kann sehr gut lesen

1	2	3	4	5
Kann nicht gut schreiben		Mittel		Kann sehr gut schreiben

• **Im Vergleich zu seinem Geschwister im damaligen gleichen Alter?**

1	2	3	4	5
Kann schwächer lesen		Gleich		Kann besser lesen

1	2	3	4	5
Kann schwächer schreiben		Gleich		Kann besser schreiben

Fähigkeitseinschätzung des Kindes im Lesen und Schreiben durch die Eltern

- Ist das Lesen/Schreiben eine **Stärke oder Schwäche** Ihres Kindes?
- Wie ist Ihre Einschätzung hinsichtlich einer **Prognose** über die weitere Entwicklung dieser Stärke/ Schwäche im Lesen/ Schreiben?
- Glauben Sie, daß Ihr Kind sehr **hohe Ansprüche** an sich im Deutschunterricht stellt?
- Glauben Sie, daß Ihr Kind sich im Deutschunterricht **wohl fühlt** oder würden Sie eher vermuten, daß es **angespannt** ist?
- Welche **Beurteilung/Note** hat ihr Kind in Deutsch?
Wie schätzt der **Lehrer/ die Lehrerin** Ihr Kind ein?

- Sind Sie mit dieser Beurteilung einverstanden? Halten Sie sie für gerechtfertigt oder schätzen Sie ihr Kind anders ein?
- Welche **Prognose** gibt der Lehrer/die Lehrerin?

Abschlußfragen

- Haben Sie sich schon einmal eingehender mit der Lese- und Schreibentwicklung von Kindern befaßt?
- Hat sich im Laufe des Lesen- und Schreibenlernens Ihres Kindes /Geschwister etwas an Ihrer Auffassung über den Lese-Rechtschreiberwerb geändert?
- Welche Rolle spielen Ihres Erachtens Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben lernen heute für Ihre Kinder?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Offenheit und für' s Mitmachen!!!

Anhang B-1: Rating zu wichtigen Variablen im Lernprozess

Durch welche Methoden erlernt _____

-Ihrer Meinung nach- das Lesen und Schreiben?

- 0: *spielt keine Rolle*
1: *spielt eine geringe Rolle*
2: *spielt teilweise eine Rolle*
3: *spielt eine Rolle*
4: *spielt eine wichtige Rolle*

_____ *lernt (dadurch),*

- daß er/sie Lesen und Schreiben übt. 0---1---2---3---4
- daß er/sie eigene Erfahrungen mit der Schriftsprache weitergibt
(beispielsweise anderen Kinder etwas erklärt oder zeigt). 0---1---2---3---4
- daß er/sie nachdenkt und Schlußfolgerungen im Hinblick auf Lese- und Rechtschreibpro-
zesse zieht. 0---1---2---3---4
- daß ihm/ihr erklärt wird, was man beim Lesen und Schreiben zu tun hat. 0---1---2---3---4
- durch Hinweise auf Fehler beim Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- durch Nachahmung von Vorbildern das Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- daß Erwachsene Lernaufgaben zum Lesen und Schreiben vorgeben. 0---1---2---3---4
- durch Erfolgserlebnisse und Anerkennung beim Lese- und Schreiberwerb. 0---1---2---3---4
- durch Bestrafung oder Kritik seiner/ihrer Fehler im Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- schwierige Worte durch Herausfinden selbständiger Lösungen
beim Lesen 0---1---2---3---4
beim Schreiben 0---1---2---3---4

Durch welche Methoden erlernen Ihrer Meinung nach Kinder im Allgemeinen das Lesen und Schreiben?

- 0: *spielt keine Rolle*
 1: *spielt eine geringe Rolle*
 2: *spielt teilweise eine Rolle*
 3: *spielt eine Rolle*
 4: *spielt eine wichtige Rolle*

Kinder im Allgemeinen lernen (dadurch),

- daß sie Lesen und Schreiben üben. 0---1---2---3---4
- daß sie eigene Erfahrungen mit der Schriftsprache weitergeben (beispielsweise anderen Kinder etwas erklären oder zeigen). 0---1---2---3---4
- daß sie nachdenken und Schlußfolgerungen im Hinblick auf Lese- und Rechtschreibprozesse ziehen. 0---1---2---3---4
- daß ihnen erklärt wird, was sie beim Lesen und Schreiben zu tun haben. 0---1---2---3---4
- durch Hinweise auf Fehler beim Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- durch Nachahmung von Vorbildern das Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- daß Erwachsene Lernaufgaben zum Lesen und Schreiben vorgeben. 0---1---2---3---4
- durch Erfolgserlebnisse und Anerkennung beim Lese- und Schreiberwerb. 0---1---2---3---4
- durch Bestrafung oder Kritik ihrer Fehler im Lesen und Schreiben. 0---1---2---3---4
- schwierige Worte durch Herausfinden selbständiger Lösungen
 - beim Lesen 0---1---2---3---4
 - beim Schreiben 0---1---2---3---4

Anhang B-2: Rating zu Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg im Lesen und Schreiben

- 0: *spielt keine Rolle*
1: *spielt eine geringe Rolle*
2: *spielt teilweise eine Rolle*
3: *spielt eine Rolle*
4: *spielt eine wichtige Rolle*

Bitte sagen Sie mir, wenn Sie Unterschiede zwischen Lese- und Schreibleistung sehen!

Erfolgssituation Schreiben/ Lesen

- _____ *hat ein gutes Diktat oder einen guten Aufsatz geschrieben;*
_____ *hat heute gut vorgelesen;*

Wie erklären Sie sich das?

_____ *ist gut begabt.* 4 3 2 1 0

Das Diktat/ der Text war ziemlich leicht. 4 3 2 1 0

_____ *hat sich diesmal besonders gut vorbereitet.* 4 3 2 1 0

_____ *hat diesmal Glück gehabt.* 4 3 2 1 0

Haben Sie noch weitere Ursachenerklärungen?

Mißerfolgssituation Schreiben/ Lesen

- _____ *hat ein schlechtes Diktat oder einen schlechten Aufsatz geschrieben;
_____ soll etwas vorlesen, doch es klappt nicht so richtig;*

Wie erklären Sie sich das?

_____ *gab sich keine große Mühe.* 4 3 2 1 0

Es ging an diesem Tag einfach nicht. 4 3 2 1 0

_____ *kann nicht besonders gut schreiben.* 4 3 2 1 0

_____ *kann nicht besonders gut vortragen.*

Der Text war schwierig. 4 3 2 1 0

Haben Sie noch weitere Ursachenerklärungen?

Anhang B-3: Auswertung der Memos

	Stimmung angespannt/ gereizt	Stimmung entspannt/ zuversichtlich	Stimmung neutral/keine Angaben	Unzufriedenheit nach außen/ Schule, System	Eigene Erfahrungen negativ
K2	*			*	
K3			*	*	
K4			*	Sehr stark	
K5			*	*	
K8		*			
K9			*		
K10			*	Wenig	
K11			*		
K12			*		*
K13		*			
K14	*			Auch	
K15			*	Wenig	*
K16	*	*		Exmann	
K17		*			*
K18			*	*	*
K19			*		
K20		?	*	*	*
K21	?		*	Wenig	?
K23			*		
K7			*		
	Stimmung angespannt/ gereizt	Stimmung entspannt/ zuversichtlich	Stimmung neutral/keine Angaben	Unzufriedenheit nach außen/ Schule, System	Eigene Erfahrungen negativ
N1	?	?			*
N2		*			
N3	?		*		
N5		*			
N6		*			
N7		?	*	?	
N10		?	*		*
N13		**			??
N14	?		*	?	
N15	*			?	**
N16		*?			?
N17		*			
N18			*		
N19		*			
N20	**			*	
N21		*			
N22		*			
N23		*			?
N24		*			
N4		*			

Anhang B-4: Beispiele für Memos

Memo zu K13 Michael

Mutter betont Sprache als spezifischen Beitrag
Eltern können den korrekten Spracherwerb gezielt unterstützen und fördern
Kind wird als "normal" beschrieben

Stimmung entspannt, locker, interessiert

Unterstützung stark elterninitiativ
Kind sehr viele Therapien fortlaufend

Motivation

Wenig: hervorgerufen durch Versagensängste -erlernte Hilflosigkeit? Angst
als vermittelnder Prozeß

Hoch: Motivation durch Selberkönnen wollen, Vorbild Erwachsene

Ursache Leistung

klare Angaben, Veranlagung bei Lrs nicht ausgeschlossen

Memo zu K14 Natalie

Mutter nennt spezifischen Beitrag auf Kindseite Wahrnehmung, Sprache
Eltern haben versucht dies anzuregen, kam bei Tochter nicht an
Da hoher IQ (?) früh eingeschult, große Probleme, Kind hatte Angst (?)
Kranke Schwester etc Vater liest nicht gerne vor, schafft Schicht
Beim Kind zu wenig Motivation
Lehrerin unklug, hat Fehler nicht verbessert

Stimmung ist gereizt, angespannt, unzufrieden mit dem Kind

Unterstützung massiv, mit viel Druck
Kind emotionale Probleme, Mutter entnervt, hilflos
generell ja

Motivation: leider bleibt der negative Eindruck vom Kind sehr stark bestehen

"hat keine Lust, muß man Schubsen, soll sie gefälligst selber können"
Kinder die gut lesen: hohe Fähigkeit

Ursache Leistung

Problematisch bleibt durch die Diagnose der Hochbegabung, daß auch das Kind für sich sagt: warum soll ich mich anstrengen, ich bin doch intelligent.
Die Mutter ist ambivalent. Sie sieht die Schwierigkeiten der Tochter auch mit geübten Texten und die familiäre Vorbelastung (Vater), selber aber auch mit 11 noch viele Rechtschreibfehler. Sie möchte gerne Abklärung, was Sache ist. Ich bin mir unsicher welche Funktion die Diagnose Hochbegabung im System hat, weil die Mutter so daran festhält.

Memo zu N19 Pascal

Beschreibung spezifischer Voraussetzungen auf Kindseite
Beitrag der Familie/ Institution eher allgemein
Stimmung gelassen, positiv
Kind als Kann-Kind ein Jahr später auch aufgrund äußerer Umstände (Umzug, Geschwister) eingeschult
Gewartet bis vom Kind aus verstärktes Interesse an Kulturtechniken kam

Unterstützung: bewußt die Verantwortung für den Bereich Schule an das Kind gegeben und die Lehrerin
Anregung durch Vorlesen, keine Kontrolle der HA
Gute Zusammenarbeit mit Schule

Motivation: Verknüpfung verschiedener Aspekte, Gewichtung des sozialen Umfeldes, differenziert ausführlich durch Beispiele eigenes Kind

Ursache Leistung
Klare Angaben
Weitergabe: Eltern als Modell, lesen besser als Fernsehen

Memo zu N20 Christiane

Mutter beschreibt wenige spezifische Eigenschaften
Beitrag der Familie eher allgemein, außer vorlesen
Beitrag Kiga spezifisch (Vorschule)
Rolle der Gleichaltrigen groß
vorzeitige Einschulung aufgrund eines Tests nicht geklappt
Kind wird als nicht sehr motiviert beschrieben
Stimmung leicht angespannt, genervt

Unterstützung ganz gezielt durch Kärtchensystem, HAkontrolle, spielerisches Lernen
Mutter wirkt gereizt, Kind will nicht (stur und bockig)

Motivation: Mutter beschreibt sehr ausführlich die Probleme mit ihrer Tochter, viel Schuld wird auch an die Schule delegiert
(Erfahrung von Problemen, Probleme mit Schule) Bestrafung sinnvoll um Gesicht nicht zu verlieren, bringt nichts i. H. auf Können

Ursache Leistung
eindeutig an Bemühen des Kindes geknüpft, wenn gute Leistung
Prognose durchmischt
Eigene Erfahrungen (positiv) sehr vielfältig ausgeführt eventuell noch interessante Ergänzungen Lerntheorien etc...

Anhang C

Das Kategoriensystem

Im Folgenden wird das Kategoriensystem zu den Antworten der Mütter dargestellt. Die Fragen sind in derselben Reihenfolge wie in der Ergebnisdarstellung (4.1) angeordnet. Es werden der Übersichtlichkeit halber nur die „Leitfragen“ genannt, die Zusatzfragen sind über die Antworten der Mütter mitberücksichtigt. Die hier genannten Antwortbeispiele können nur einen Ausschnitt des gesamten Antwortspektrums der Mütter darstellen. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden entweder die *Zusammenfassungen*²² verwendet, um die Äußerungen der Mütter plastisch und differenziert zu beschreiben, oder die *Kategorien*¹, die eine weitere Abstraktion darstellen und eine kompaktere Beschreibung ermöglichen. Die Entscheidung, ob *Zusammenfassungen* (als Zwischenschritt) oder gleich *Kategorien* gebildet wurden, hing von der gestellten Frage und der daraus folgenden Differenziertheit des Antwortmaterials der Mütter ab. Um dies nachvollziehbar zu machen, wird zu jedem Abschnitt des Kategoriensystems hierzu nochmals kurz Stellung genommen. Vor dem Kategoriensystem ist noch ein ausführliches Beispiel zur Erstellung einer Kategorie eingefügt. Um eine möglichst hohe Authentizität des Interviewmaterials zu gewährleisten, wurden die umgangssprachlichen Formulierungen der Mütter übernommen.

²² Ich habe mich bei den Begrifflichkeiten an Mayring (1995) orientiert.

Anhang C-0: Beispiel zur Kategorienbildung

Die Antwort einer Mutter auf die Frage: „Glauben Sie, dass ein Kind bestimmte Dinge können muss, um das Lesen und Schreiben lernen zu können?“ lautete:

Es muss einen gewissen Grundwortschatz haben, sprechen können –ist klar, es muss hören können.... Mehr fällt mir jetzt nicht ein (Zitat Vp K13).

Eine andere Mutter meinte:

Denk ich schon, ja.... Vor allem die Fähigkeit sich zu konzentrieren, ne, denk ich mal. Und ich würde sagen auch ein bisschen Regelmäßigkeit im Leben.... Ja und die Familie hat viel damit zu tun.... Würde ich mal denken (Zitat Vp N16, Zwischenfragen der Untersucherin ausgelassen).

In einem ersten Schritt habe ich die Textstellen im Bereich „Voraussetzungen“ folgendermaßen paraphrasiert und nichtinhaltstragende Textbestandteile weggelassen (Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen):

Sprache

Hören

Konzentration

Stabilität im familiären Alltag

Im nächsten Schritt wurden nun diese ersten Paraphrasen versucht wiederum zusammenzufassen (Zusammenfassung der Paraphrasen auf ein höheres Abstraktionsniveau), da sich noch weitere Angaben der Mütter zu Sinnesorganen und familiären Aspekten fanden:

„Ja. Also, auf jeden Fall gut hören, auch gut sehen, Mundbewegungen, Gestikulationen und Vorbilder auch vor allem. Vorbilder in Form von Eltern, Geschwistern.... Ja. Ja. Optisch ist es auch ganz wichtig: viel Anregungen, Bilder, Farben (Zitat N6, Zwischenfragen der Untersucherin ausgelassen)“.

Hören und Sehen ließ sich sinnvoll in eine Gruppe „Sensorische Fähigkeiten“ zusammenfassen. Stabilität im familiären Alltag und die Vorbilder konnten als ein Aspekt des „Familialer Sozialisationsbedingungen“ betrachtet werden. Nennungen der Mütter zu sprachlichen Voraussetzungen wurden zu „Sprachlichen Kompetenzen“ zusammengefasst und Aussagen zu Konzentration zu „Konzentrationsfähigkeit“

Die Mütter hatten also die Möglichkeit zu einer Frage (in diesem Fall „Voraussetzungen“) mehrere Aspekte zu nennen. Allerdings wurde jeder genannte Inhalt nur einmal kodiert, d.h. wiederholte sich eine Mutter sinngemäß (s. o. N6) und nannte den gleichen Aspekt mehrmals (hier „Sehen“), so wurde dieser nur einmal festgehalten (Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen).

Dieser Zusammenfassung folgte nun die eigentliche Kategorienbildung. Neben den Bereichen an Voraussetzungen auf Kindseite (Sensorischen Fähigkeiten, Sprachliche Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit...) nannten die Mütter auch Voraussetzungen in den familialen Sozialisationsbedingungen. Daraus erfolgten die Kategorien: Entwicklungsbereiche des Kindes und Psychosoziales Umfeld.

Anhang C-1: Kognitionen der Mütter zu Kindern im Allgemeinen

Die Fragen wurden den Müttern ausdrücklich zu Kindern im Allgemeinen gestellt. Ziel der Kategorienbildung soll die Schaffung eines Überblicks zu mütterlichen Kognitionen im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs bei Kindern im Allgemeinen sein.

C 1.1 Voraussetzungen zum Erwerb von Lesen und Schreiben

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Glauben Sie, dass ein Kind bestimmte Dinge können muss, um das Lesen und Schreiben lernen zu können?	„Ja gut, ich denke mir, dass die Kinder hören können...“ “Ich denke, dass das Visuelle mit, dass wenn ich mal einem Kind einen Buchstaben aufmale oder schreibe, dass es auch hinterher ja, das Ding nachschreiben kann, relativ in einer gewissen Form, das es das auch einfach sieht und okay, Sehen und Hören, dass das einfach zusammen gehört.“ (Vp K 2) “Es muss hören können, es muss sehen können“ (Vp N 1).	Hören Sehen	Sensorische Fähigkeiten	Entwicklungsbereiche des Kindes

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Eine gewisse Fingerfertigkeit für das Schreibenlernen.“ (Vp K 11)</p> <p>“Dann sind noch motorische Fähigkeiten beim Schreiben einfach gefragt. Wer da Schwierigkeiten hat, der tut sich auch schwer mit dem Schreiben.“ (Vp K 17)</p> <p>“Fürs Schreiben muß die Feinmotorik einigemaßen so sein, daß es den Linien nachgehen kann.“ (Vp N 5)</p> <p>“Es muß natürlich motorisch den Stift richtig halten können, ausführen können, die Bewegungen ausführen können.“ (Vp N 19)</p>	Fingerfertigkeit Stift halten	Feinmotorische Fähigkeiten	
	<p>„Es muß einen gewissen Grundwortschatz haben, sprechen können - ist klar... Also wichtig ist, daß das Kind die Dinge umsetzen kann, daß es sie in Worte fassen kann und daß das Kind die Sprache umsetzen kann, die es dann schriftlich wiedergibt und dann es auch lesen kann.“ (Vp K 13)</p> <p>“Ja Dinge beschreiben, denk ich eigentlich auch. Um dann auch Ketten bilden zu können,... wissen, daß es Buchstaben und Zahlen gibt. (Vp N 18).“</p> <p>„Umsetzen von Gedanken auch in Sprache muß möglich sein und ein Sprachverständnis muß auch möglich sein.“ (Vp N 23)</p> <p>Und natürlich denke ich dann, das Artikulieren. Ein Kind muß artikulieren können. Ich denke, es muß einfach einen bestimmten Wortschatz schon haben, sonst weiß es ja gar nicht, was es lesen soll.(Vp N 4)</p>	Grundwortschatz Umsetzen in Sprache Buchstaben erkennen	Sprachliche Kompetenzen	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Man geht ja immer davon aus, daß eine normale in Anführungszeichen Intelligenz vorhanden ist. Es ist so was Zwangsläufiges, was mit zum Leben gehört und weniger irgendwie, daß man sich tatsächlich Gedanken macht, dies oder jenes muß er beherrschen.“ (Vp K 5)</p> <p>“Kind muß sich gut erinnern können an Sachen, durch diese dauernden Wiederholungen von Buchstaben oder von ganzen Wörtern, das weiß ich nicht, kann ich nicht genau sagen, wie sie’s lernen, ich denke, das ist auch unterschiedlich. Aufnehmen und merken, um das zu Erinnern, ja.“ (Vp N 3)</p>	<p>Intelligenz</p> <p>Gedächtnis</p>	<p>Kognitive Fähigkeiten</p>	
	<p>„Ja, erstmal Konzentrationsfähigkeit. Daß man einfach eine gewisse Weile sich auf etwas Bestimmtes konzentrieren kann, auch bei der Sache bleibt und nicht sofort wieder davon saust.“ (Vp K 8)</p> <p>“Vor allem die Fähigkeit, sich zu konzentrieren. (Vp N 16)“.</p>	<p>Still sitzen, „Dran bleiben“</p>	<p>Konzentrationsfähigkeit</p>	
	<p>„Ja, eine gewisse Selbstständigkeit.“ (Vp K 16)</p> <p>„Selbstvertrauen. Ein selbstbewußtes Auftreten sagen wir es mal so eher. Ja würde ich sagen. Ja das.“ (Vp K 20)</p> <p>“Beim Schreiben ist es Ausdauer, diese Bewegungen zu üben und auch eine gewisse Frustration auszuhalten, wenn es nicht sofort klappt.“ (Vp N 7).</p> <p>“ Also ich glaub eher, daß ein Kind eher so ne seelische Ausgeglichenheit haben muß, daß er irgendwie ein gewisses Grad an Selbstbewußtheit haben muß, oder</p>	<p>Selbständigkeit</p> <p>Selbstvertrauen</p> <p>Frustrationstoleranz</p>	<p>Sozial-emotionale Kompetenzen</p>	

	sollte auf jeden Fall.“ (Vp N 21)			
	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Neugierde. Forscherdrang.“ (Vp K 3)</p> <p>„Lesen - muß ich überlegen. Da muß es zunächst einmal lernen wollen, also eine Neugier haben, als Ziel, das sich lohnt.“ (Vp N 7)</p> <p>“Spaß haben einen Stift in die Hand nehmen, ganz einfach und vielleicht auch Spaß am Malen haben, denk ich mir jetzt mal primär, wenn wir mal von der Schrift ausgehen.“ (Vp N 22)</p>	<p>Neugierde</p> <p>Wissensdurst</p> <p>Freude</p>	Motivation	
	<p>„Dann denke ich auch, es tut sicher gut auch, wenn es in einem guten Rahmen lebt, oder in einem einigermaßen freundlichen Elternhaus, so in die Richtung.“ (Vp N 2)</p> <p>“Also, erstens mal das Unterstützende, also diese Schubkraft, die einen Menschen vorwärts bringt, indem man ihm das Gefühl gibt, daß er alles lernen wird.</p> <p>„Du wirst das alles können, genauso gut wie ich oder sogar noch besser.“ (Vp N 13)</p> <p>„Und ich würde sagen auch ein bißchen Regelmäßigkeit im Leben... Ich würde sagen das wichtigste ist der Umgang in der Familie, würd’ ich, denk ich mal.“ (Vp N 16)</p>	<p>Regelmäßigkeit</p> <p>Stabilität im familiären Alltag</p>	<p>Familiale</p> <p>Sozialisationsbedingungen</p>	<p>Psycho- soziales Um- feld</p>

C1.2 Unterstützung beim Lesen und Schreiben lernen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Glauben Sie, daß Kinder generell Hilfe und Unterstützung zu Hause benötigen um das Lesen und Schreiben zu Lernen?	„Das denke ich schon. Kinder übertragen diese Wertschätzung, die die Eltern diesen Bereichen zumessen auf ihr eigenes Leben. Und wenn in einem Elternhaus weder Literatur konsumiert wird, noch darauf hingewiesen wird, glaube ich schon, daß das für die Kinder nicht so wichtig wird. Also daß sie auch den Stellenwert übernehmen, den die Eltern dieser Sache zumessen.“ (Vp K 11) “ Aber ganz bestimmt ist dieser moralischer Beistand auch - weil die Kinder sind aus einer gewissen Idylle herausgerissen in der ersten Klasse. Also, da müssen nochmal was machen am Nachmittag und das ist, glaube ich, nicht zu unterschätzen.“ (VP N 6)“	Wertschätzung für Lesen und Schreiben Interesse der Eltern Moralischer Beistand Verantwortung der Eltern „im Hintergrund“	Allgemeine Begleitung	Elterliche Unterstützung
	„Ja, am Anfang schon. Man muß überprüfen, ob das gekonnt ist, ob sie verstanden haben, was Lesen bedeutet. Muß man schon am Anfang gucken und zwar gleich am Anfang, sonst kriegt man es eventuell nicht mit.“ (Vp N 10) “ Ja ich denke auch, in dem mit den Kindern zusammen gemeinsam gelesen wird und ja, auch geübt wird. Die Eltern eben nachsehen, werden die Hausaufgaben gemacht. ... Aber ich denke auch dann, ja, dann gehen Eltern auch hin und sagen ja komm zeig mal, wie sieht das jetzt aus und klappt das. Also ganz ohne Unterstützung von zu Hause läuft das nicht. (Vp K 21)	Hausaufgabenkontrolle Gemeinsam Lesen	Gezielte Unterstützung	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Unterstützung sollten sie auf jeden Fall haben. Nur in welchem Ausmaß, das ist vom Kind abhängig. Ich kann von meinen beiden ausgehen. Die eine braucht mehr, die andere weniger.“ (Vp K 7)</p> <p>„Ich denke, da gibt's Unterschiede. Es gibt Kinder, die brauchen das und es gibt Kinder, die brauchen es nicht.“ (Vp N 2)</p>	<p>Manche Kinder brauchen mehr, manche weniger</p>	<p>Kindabhängigkeit der Unterstützung</p>	
	<p>„Es sollte eigentlich reichen, daß das was die Lehrer machen, meiner Ansicht nach sind auch Hausaufgaben mehr oder weniger Terror. Das sollten die Lehrer eigentlich mehr in der Schule machen.“ (Vp K 18)</p> <p>“Ich wünschte mir, es wäre nicht so. Ich finde, es ist nicht mein Job. Ich kenne es auch von uns früher nicht. Ne, ich finde es eigentlich Sache der Schule. Wo bei ich schon auch die Problematik sehe, wie die auseinander treffen.“ (Vp N3)</p>	<p>Ausreichen, was Lehrer tun</p> <p>Sache der Schule</p>	<p>Schulische Betreuung ausreichend</p>	<p>Aufgabe der Schule</p>

C 1.3.1 Motivation von Kindern das Lesen und Schreiben zu erlernen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Was motiviert ihrer Meinung nach Kinder Lesen und Schreiben lernen zu wollen?	<p>„Ich denke, daß sie eine gewisse Unabhängigkeit haben wollen. Sie sind sehr abhängig von denen, die Vorlesen.“ (Vp N 2)</p> <p>“Informationen kriegen zu können und nicht mehr unbedingt auf die Eltern angewiesen zu sein. Selbständig an Informationen ranzukommen.“ (Vp K 11)</p> <p>“Na, also das Eine ist bestimmt dadurch, daß sie dann irgendwie eigenständig die Geschichten, ähm, dann erfahren wann sie das wollen irgendwie und nicht abhängig mehr zu sein irgendwie von den Erwachsenen halt, also auch so ein Schritt in die Selbständigkeit.“ (Vp N 21)</p>	<p>Unabhängig sein wollen</p> <p>Nicht mehr auf Eltern angewiesen sein</p> <p>Selbständigkeit erreichen</p>	Eigenständigkeit	Intrinsische Motive
	<p>„Die Neugier. Daß sie also selber irgendwann einmal ein Buch lesen möchten. Das Interesse vielleicht, je nachdem was sie sich für Themen oder Bücher aussuchen.“ (Vp K 14)</p> <p>“ Ganz einfach diese kindliche Neugierde. Das motiviert sie.“ (Vp N 6)</p>	<p>Neugier</p> <p>Interesse an Themen</p>	Wissensdrang	
	<p>„Ich glaube, dass die irgendwann mitbekommen, dass das ein Teil ist, der zum Leben gehört, dass sie auch daran teilhaben wollen, teilnehmen wollen.“ (Vp N 24)</p> <p>“Ich denke da ist auch wieder die Nachahmung bzw. das Vorbild, daß sie sehen, daß das in der Erwachsenenwelt ganz wichtig ist (Vp N 17)</p> <p>“Manche Kinder wollen, obwohl sie noch klein sind, halbwegs so was werden</p>	<p>Teilhaben wollen an der Erwachsenenwelt</p> <p>Vorbilder</p> <p>Nacheifern</p>	Nachahmungswille	

	wie die Eltern. Nacheifern.“ (Vp K 15)			
	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Also, aus richtig ursprünglichem Interesse, sich zu amüsieren mit Lesen.“ (Vp N 10)</p> <p>“Ja die Freude am tun, die Freude am sich ausdrücken. ...Ich denke das faszinierende ist dann auch sich selber ausdrücken können auf einer anderen Ebene als nur mit er gesprochenen Sprache. Das verstärkt das dann natürlich auch und eben auch das lesen könne. Daß man sich eine ganz neue Welt erschließt. (Vp N 17)</p>	<p>Amüsieren mit Lesen</p> <p>Freude am sich ausdrücken</p>	<p>Freude am Lesen und Schreiben</p>	
	<p>„Hm, was motiviert die? Ich weiß es nicht. Es gibt wenige Kinder, die wollen unbedingt lesen und können auch schon vor der Schulzeit lesen, bringen sich das eben irgendwie bei. Aber die meisten, die ich so erlebt habe in der Klasse, für die war das erst mal: Nein. Muß sein.“ (Vp K 3)</p>	<p>Nicht wissen was motiviert</p> <p>“es muss sein“</p>	<p>Schulpflicht</p>	<p>Extrinsische Motive</p>

C 1.3.2 Ursachenerklärungen zu geringer Motivation von Kindern das Lesen und Schreiben zu erlernen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Welche Ursachen vermuten Sie, wenn ein Kind wenig motiviert ist Lesen und Schreiben zu lernen?	<p>„Überforderung vielleicht, dass ein Kind einfach überfordert ist, dass es die Fähigkeiten einfach noch nicht hat.“ (Vp N 22)</p> <p>„Weil das ist die Schwäche. Daß das Kind da ne Schwäche halt hat.“ (Vp K 20)</p> <p>„Ja manchmal denk ich auch steckt schon was tieferes mit drin, daß sie z.B. wirklich dann an eine Lese- und Rechtschreibschwäche grenzen. Wenn ein Kind überhaupt nicht motiviert ist so was zu machen. Also ich denk da muß man dann schon ein bißchen mehr nachhaken.“ (Vp N 18)</p> <p>„Daß vielleicht irgendwie organisch was fehlt bzw. vom Hören oder von der Sprache her. Wenn vom Kurz- zum Langzeitgedächtnis was nicht stimmt, weil sie sich die Wörter nicht merken kann“ (Vp K 14)</p>	<p>Überforderung</p> <p>Schwäche</p> <p>LRS</p> <p>Organische Defizite</p>	<p>Geringe Fähigkeit</p>	<p>Internale Ursachen</p>
	<p>„Einfach keine Lust. Brauche ich nicht, die Mama liest es mir ja immer vor, wenn ich sie lange genug frage. Und in dem Alter kann ein Kind noch nicht wissen, daß es nicht für mich lernt, sondern für sich.“ (Vp K 4)</p> <p>„Ja, daß sie vielleicht irgendwann einmal eben durch Druck total blockieren und sagen: Jetzt will ich gar nicht mehr. Das gibt es auch.“ (Vp K 7)</p> <p>„Ja, das braucht das dann wohl nicht. Das hat so seine eigene Welt und nicht sonderlich interessiert. Es gibt z.B. Kinder die sind sehr, sehr verträumt und noch sehr spielerisch drauf und die interessiert das nicht, die wollen das nicht</p>	<p>Keine Lust und Notwendigkeit</p> <p>Emotionale Blockade</p> <p>Andere Interessen</p>	<p>Zu wenig Anstrengung</p>	

	wissen was da steht.“ (Vp N 14)			
	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Es gibt auch andere Gründe, warum ein Kind vielleicht nicht Lesen und Schreiben lernen will. Vielleicht ist es schon frustriert oder es wird einfach wenig damit konfrontiert zu Hause, wenn es viel fernsieht. „Du brauchst eigentlich keine Bücher.“ (Vp K 12)</p> <p>“Ich könnte mir vorstellen, daß, wenn in einer Familie weder gelesen wird, also ich denke schon, wenn die Kinder das nicht sehen, sehen die auch keinen Grund, das zu tun. Also ich glaube schon, daß das eine Rolle spielt.“ (Vp N 3)</p> <p>“ Ich könnte mir vorstellen, daß im zwischenmenschlichen Bereich da irgendwas nicht in Ordnung ist. Vielleicht in der Beziehung zu den Eltern. Vielleicht ist irgendwas vorgefallen.“ (Vp N 4)</p>	<p>Wenig Vorbilder zu Hause</p> <p>Zuviel Fernsehen</p> <p>Konflikte in der Familie</p>	<p>Familiäres Umfeld</p>	<p>Externale Ursachen</p>
	<p>„Oder ein sensibles Kind, das sich in der Klasse nicht wohl fühlt, den Lehrer nicht mag, Angst hat unter Umständen.“ (Vp K 3)</p>	<p>Schulklasse</p> <p>Lehrer</p> <p>Ängste</p>	<p>Schulisches Setting</p>	

Anhang C 2: Attributionen der Mütter

Die Fragen wurden den Müttern ausdrücklich zu ihrem eigenen Kind gestellt. Ziel der Kategorienbildung soll die Sammlung der mütterlichen Attributionen im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs eines eigenen Kindes sein. Durch die Attributionstheorie werden mögliche Dimensionen zur Kategorisierung vorgegeben, die hier auch verwendet werden. Bei den Antworten der Mütter zur *Motivation* (C 2.1) entfällt die Zusammenfassung aufgrund inhaltlicher Überschneidungen mit den gewählten Kategorien. Bei den *Ursachenerklärungen* (C 2.2) wurden die vorgegebenen Dimensionen noch durch eine weitere Dimension - im Sinne einer Kategorie- ergänzt.

C 2.1.1. Motivation im Vorfeld vom Lese- und Schreiberwerb

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Was trägt _____ (Zielkind) selber zum Erreichen der Vorausset- zungen bei?	„Im Grunde genommen ist sie eigentlich ziemlich ehrgeizig.“ (Vp K 8) “Das Interesse daran, es zu wollen. Sie hat ein sehr hohe Motivation gehabt: sie wollte immer lesen und schreiben, und macht es auch teilweise freiwillig, auch Schreiben, ja“ (Vp N3) “Also die hatte einfach ein unheimliches Vergnügen daran, so eine Lust zu lernen, das denke ich, ist der Motor, der die Kinder dann auch so antreibt.“ (Vp N 4)	Ehrgeiz Interesse Freiwilligkeit Freude		Hohe Eigen- motivation

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Nicht viel. Solange man nix selbst tun muß, ist das eine tolle Sache. Sobald er selbst gefordert ist, null Bock.“ (Vp K 5)</p> <p>„Das hat Daniel überhaupt nicht interessiert. Laß mich bloß damit in Ruhe. Der hat das gemacht, weil er mußte und hat gesagt, mehr soll ich nicht machen.“ (Vp K 9)</p> <p>“Nee. Ich denk das hab ich, hat sie auch nicht bewußt gemacht, also das gehört halt mit dazu und damit basta aus fertig. Also irgendwas, mehr war da eigentlich nicht.... Nee. Sie brennt auch heute noch nicht darauf.“ (Vp N 20)</p>	Kein Interesse Pflicht		Geringe Eigen- motivation
	<p>„Ja und nein. Ich mein es ist immer sehr schwierig etwas zu wollen was man nicht kennt. Also es war für ihn schon große Unbekannte. Einerseits schon, andererseits hat er Angst gehabt. Also ich denk, das ist ne ganz normale Situation. Wenn man nicht weiß, was auf einen zukommt. Es ist was Neues, auf das man sich freut, andererseits hat er schon auch bedenken gehabt, was ist da jetzt. Aber jetzt so im Nachhinein, er geht sehr gerne in die Schule.“ (Vp K 21)</p> <p>“Er hat sich schon für die Schule interessiert, aber nicht das er jetzt nicht mit Begeisterung hingegangen ist, könnte ich nicht sagen. Er hat sich aufs Lesen- und Schreibenlernen gefreut, aber das es so ein harter Weg ist, hat er sich wahrscheinlich nicht gedacht.“ (Vp K 23)</p>	Ambivalenz Anstrengung		Eigen- und Fremdmotivation

C 2.1.2. Motivation im Lese- und Schreiberwerb

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Glauben Sie, daß Ihr Kind eher „aus sich heraus“ motiviert ist Lesen und Schreiben lernen zu wollen oder, daß es eher Motivation von außen braucht?	„Ich glaube eher von sich heraus, also was Lesen und Schreiben angeht schon.“ (Vp N 21). “Auf jeden Fall von sich heraus.“ (Vp N 13).	„von sich heraus“		Intrinsische Motivation
	„Ich glaube, sie braucht die Motivation von außen. Im Moment wären ihr wahrscheinlich so Dinge wie Ballett mindestens genauso viel wert oder wichtig wie die schulischen Leistungen.“ (Vp K 11) “Er hat schon von außen den Anschubs.“ (Vp K 2)	Andere Dinge genauso wichtig “Anschubs“		Extrinsische Motivation

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Diese Motivation hatte sie. Als sie gemerkt hat, daß es nicht geklappt hat, hat sie sich logischerweise zurückgezogen. Jetzt muß es von außen kommen, und es kommt aber auch wieder von ihr.“ (Vp K 4)</p> <p>“ Beim Lesen hab ich das Gefühl das kommt von ihm momentan jetzt. Beim dem Schreiben denk ich eher das kommt von außen.“ (Vp K 20)</p>	<p>Rückzug bei Miss- erfolg</p> <p>Für Lesen und Schreiben unter- schiedlich</p>		<p>„Gemischte“ Motivation</p>

C2.2.1. Ursacherklärungen für gute Leistungen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
Was war Ihrer Meinung nach die Hauptursache für diese gute Leistung?	<p>„Wenn ihm die ganze Geschichte gefällt, das ist dann schon positiv oder wenn der Unterricht vorher Spaß gemacht hat. Das was vorher positiv war, dann läuft auch die Arbeit relativ gut.“ (Vp K 2)</p> <p>“ Ja, denke ich. Er hat damals einen Wunsch gehabt - so ein Kettcar, und ich habe gesagt, daß er sich in der Schule ein bißchen anstrengen muß, sonst wird das nichts. Vielleicht, daß ihn das auch motiviert hatte.“ (Vp K 15)</p>	<p>Spaß haben am Thema oder Unterricht</p> <p>Materieller Wunsch</p>	Motivation von außen	External	Allgemeine Ursache
	<p>„Ja, daß er eben mal ganz konzentriert nur bei der Sache war, weil bei ihm ist auch die Konzentration schon irgend- wie ein Schwachpunkt.“ (Vp K 13)</p> <p>“ Die hat sich in dem Moment gut konzentriert. Das ist bei ihr ne reine Konzentrationssache.“ (Vp N 20)</p>	<p>Konzentriert bei der Sache sein</p> <p>Konzentrations-sache</p>	Konzentration	Internal	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
	<p>„Er hatte plötzlich gemerkt, daß man sich, ohne zu reden, mitteilen kann, was schreiben kann. Das fand er spannend. Das hat ihm gefallen.“ (Vp N 10)</p> <p>„Das fing schon irgendwie ziemlich früh an, der hat auch ganz früh angefangen zu reden und für ihn war es ganz, also schon beim sprechen lernen, total wichtig, daß die Wörter richtig ausgesprochen werden. Also wenn er gemerkt hat, daß er ein Wort falsch ausspricht, dann hat ihn das total gefuchst. Obwohl ihn da jetzt niemand so geärgert hat, oder so gelacht hat, oder so ne, also jetzt. Natürlich hat man mal gelacht, wenn er irgendein Wort verformt hat.“ (Vp N 21)</p>	<p>Gefallen an Schriftsprache Früher korrekter Spracherwerb</p>	Fähigkeit	Internal	Spezifische Ursache
	<p>„Also es war ganz wild und ab dem Zeitpunkt haben wir dann halt immer geübt für die Diktate, die ab dem Zeitpunkt auch bekannt gegeben wurden. Und das erste Mal, als sie dann null Fehler gemacht hat, da haben wir ein Festessen gemacht. (Vp K 11)</p> <p>„Wir hatten viel geübt, geübt. Wir hatten viel geübt, ja. Da hatten wir viel geübt.“ (Vp K 21)</p> <p>„Durch die eigene Übung.“ (Vp N 19)</p>	<p>Üben für Diktate “üben, üben, üben“</p>	Übung		

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
	<p>„Ich weiß nicht. (VP K 16)</p> <p>“Ich weiß auch nicht. Ich habe schon gedacht, weil ich vielleicht gerade nicht soviel mit ihm geübt habe. Ich weiß es wirklich nicht, aber hat gemerkt, dass ich stolz auf ihn war.“ (VP K 23)</p>	<p>Nicht wissen</p> <p>Unsicherheit</p>			Keine Erklärung

C2.2.2. Ursacherklärungen für schwache Leistungen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
Was war Ihrer Meinung nach die Hauptursache für diese schwache Leistung?	<p>„Das ist also auch insgesamt bei ihm ein großes Problem, daß er langsam ist und daß er dann unkonzentriert ist und also nicht genau die Arbeitsaufgabe sich durchfließt und klarmacht, das ist also oftmals ein Punkt, daß dann irgendetwas auch daneben geht.“ (Vp K 21)</p> <p>“Ich denke sie ist wirklich ein helles Köpfchen. Sie ist einfach nur schlampig. Und wenn sie in ihrem Kopf hat, daß es ihr wurst ist, dann wird das nichts.“ (Vp N 14)</p> <p>“Ja, richtig. Und das ist auch ne Konzentration, er hat keine Böcke. Er mag nicht, er will lieber spielen, er hat keine Lust, daß ich mit ihm das übe.“ (Vp N 15)</p> <p>“Aber ich merke schon also umgekehrt, wenn die Konzentration fehlt, wenn sie müde ist, das erschwert es sehr, das merkt man deutlich.“ (Vp N 17)</p>	<p>Langsamkeit</p> <p>Schlampigkeit</p> <p>Konzentrationsmangel</p> <p>Unlust</p>	<p>Mangelnde Anstrengung und Konzentration</p>	Internal	Allgemeine Ursache

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
	<p>„Ich nehme an, das ist nachher auch der Streß bei der Arbeit einfach.“ (Vp K 10)</p> <p>“Es funktioniert nicht gleich. Und sie stellt dann für sich fest: Das kann ich nicht. Und sie kriegt dann so eine Spannung, so ein Druck, ja, weil sie ja sonst das immer kann. also sie macht sich das selber, diesen Stress. Und ich kann ihr das auch nur bedingt helfen, weil sie erkennt es von mir nicht an, wenn ich versuche, sie runterzubringen.“ (Vp N 4)</p>	<p>Streß</p> <p>Spannung</p> <p>Druck</p>	Emotionale Überforderung		
	<p>„Wenn sie müde ist, Hunger hat, schlecht gelaunt ist, einen schlechten Tag hat und wenn eine Krankheit kommt, dann geht es schlechter. Das merkt man.“ (Vp N 17)</p> <p>“Tagesphase.. Sie liest Ihnen heute einen Abschnitt, ohne einmal groß zu überlegen, langsam und morgen hat sie jedes dritte Wort verkehrt. Tagesphase.“ (Vp K 4)</p>	<p>Müdigkeit</p> <p>Hunger</p> <p>Schlechte Laune</p> <p>Schlechter Tag</p> <p>Krankheit</p> <p>Tagesphase</p>	Schlechte Tagesform		
	<p>„Ja, gut. Wahrscheinlich ist er Legastheniker. Er verdreht die Dinger und kann sie sich halt nicht ganz so gut merken.“ (Vp K 9)</p> <p>“Ich denke halt, dass er es halt nicht kann. Er kann es nicht anders.“ (Vp K 16)</p>	<p>Legastheniker</p> <p>Nicht können</p>	Geringe Fähigkeit	Internal	Spezifische Ursache

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie 1	Kategorie 2
	<p>„Was ihn - er wird sehr leicht abgelenkt und dann haut er Fehler rein. Wenn er jetzt in einer Ecke sitzen würde und würde für sich diktiert bekommen, würde er sicher weniger Fehler machen, wie in einem großen Raum, wo viele Kinder sind. Es raschelt mal hier, es raschelt mal dort. Da müssen wir noch üben.“ (Vp K 15)</p> <p>“ Ja, das erste Mal, daß sie ein Diktat geschrieben hat, ohne zu üben, wußte sie noch gar nicht, wie das alles überhaupt ist, wenn man geübte Wörter schreibt und wie man das umsetzt, was man hört. Weil sie noch keine Erfahrung hatte. Sie hatte es einfach noch nicht so eingeschätzt, daß man sich anstrengen muß bei so einem Diktat, daß man genau hinhören muß und sie hatte noch nicht die Erfahrung, wie sie das Gehörte wirklich so überträgt, daß es richtig ist. (Vp N 13)</p>	<p>Ablenkung in der Schule durch viele Kinder</p> <p>Aufgabenstellung unklar</p> <p>Mangelnde Erfahrung mit Diktat</p>	<p>Hohe Aufgabenschwierigkeit</p>	<p>External</p>	

Anhang C 3: Handlungen der Mütter

Auch diese Fragen wurden den Müttern ausdrücklich zu ihrem eigenen Kind gestellt. Ziel der Kategorienbildung soll die Sammlung der mütterlichen Handlungen im Rahmen des Lese- und Schreiberwerbs eines eigenen Kindes sein. Durch das gezielte Fragen nach dem eigenen Kind und einer Handlung soll eine Konkretisierung und Differenzierung in den Antworten der Mütter erreicht werden. Es wird vermutet, dass die Handlungen Hinweise auf die mütterlichen Kognitionen geben können.

C 3.1 Erreichen der Voraussetzungen

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Was können Sie als Eltern zum Erreichen dieser Voraussetzungen beisteuern?	„Ich kann das Kind auf gewisse Art anlernen und trainieren“. (Vp K 2) “Sprachlich denke ich, indem ich mit dem Kind korrekt spreche und das Kind auch zum Sprechen ermuntere“ (Vp K 12) “Ja, ne wir förderns schon in der Hinsicht, daß wir ihr schon mal so ein paar Vorschulhefte kaufen es ihr mal vorlegen und sagen die und die Übung, was willste den für ne Übung machen und sie sucht sie sich dann selbst raus und macht sie dann“. (Vp N 15)	Sprache & Schrift üben	Förderung für Sprache und Schriftsprache	Gezielte Förderung
	“Ja ich denk die ganzen Sachen, die die motorische Entwicklung fördern. Anregen, anregen und begleiten dabei und kucken fehlt was und wenn was fehlt kucken was könnt man jetzt machen und dasselbe eigentlich auf der Wahrnehmungssseite.“ (Vp K 17)	Motorik anregen		

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>“Wenn ein Kind einen Seh- oder Hörfehler hat, dann kann ich nur über einen Arzt was machen, das ist klar. Aber man sollte auch deswegen die Kinder frühzeitig einen Test zuviel machen lassen, als das man sagt, na ja, es tut halt, es ist nicht so wichtig, es gibt sich, aber ich denke, wir sind vom medizinischen Stand her so weit, daß man ein Kinder lieber früher einen Test machen läßt, das kann man eher ausgleichen, als wenn ich dann warte bis kurz vor knapp und das Kind hat dann noch mehr Schwierigkeiten“ (Vp K 2)</p>	Testungen und Therapien anregen		
	<p>“Ich denk, auch ein bißchen gezielte Spiele machen. Konzentrationsübungen, so zu sagen.“ (Vp N 16)</p>	Konzentrations-spiele	Förderung allgemeiner Bereiche	
	<p>„Hm, ja vielleicht durch das frühe Vorlesen und Vorschreiben und das im Kleinkindalter interessant gestaltet. So was vielleicht.“ (Vp K 5)</p> <p>“Ich denke, Vorlesen ist eine Motivation für das Lesen. Das auf jeden Fall. Wenn man jetzt an das Lesen denkt und diese feinmotorischen Sachen - da läuft viel im Kindergarten und auch zu Hause. ...Ja wenn halt Fernsehen eine große Rolle spielt - wir lesen zu Hausen, so im familiärem Umfeld - daß dann das Lesen nicht so den Wert hat. Also, wenn die Kinder erleben, daß gelesen wird. Nicht nur so als Programm, als Verpflichtung , sondern daß das zum Leben dazu gehört. (Vp N 7)</p>	<p>Vorlesen interessante Gestaltung</p> <p>Lesen gehört zum Leben dazu, aber nicht als Verpflichtung</p>	<p>Vorlesen als angenehme Freizeitgestaltung</p>	Allgemeine Anregungen

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>“ Also daß man nicht gezielt auf irgendeinen Spracherwerb oder so aus ist, oder wir uns nicht bewußt danach verhalten haben, unbewußt vielleicht schon, und halt insgesamt viel gespielt haben, viel zusammen also vorgelesen, viel gesprochen, daß also Sprache ein wichtiges Medium ist.“ (Vp N 23)</p>	Gemeinsam spielen	Gemeinsame Erlebnisse	
	<p>“ Also, ich meine viel Vorarbeit liegt natürlich in der Vorschulzeit, daß man ganz normale Dinge mit den Kindern erlebt, und daß man halt lernt,einzusetzen und dann wenn’s in der Schule ist, eben, auch üben zu Hause. Dann kann man als Eltern das unterstützen. Das Lernen muß sie selbst können.“ (Vp N 1)</p> <p>“Daß man doch mit den Kindern gewisse Dinge unternimmt, die sie vielleicht beeindruckten. Mal einen Film anguckt zusammen, in den Zoo geht, in den Zirkus - sehr anregend für die Kinder. Also, auf jeden Fall wichtiger halte ich das, also, als vor der Schule anzufangen, zu sagen: „Das ist ein A, das ist ein C.“ Das habe ich nie getan, würde ich auch nie tun.“ (Vp N 6)</p>	Ausflüge machen		
	<p>„Ja, ich habe bewußt vor der Schule nicht versucht, daß sie lesen lernt, daß sie Buchstaben kennt. Ich wollte, daß das noch ganz unbewußt ist, das Erleben.“ (Vp N 6)</p> <p>„Ja und ich denk so was, was jetzt speziell wir gemacht haben, daß wir probiert haben uns da zurück zu halten und daß sie das von sich aus lernt. (Vp N 23)</p>	Bewusst nicht versucht Probieren sich zurückzuhalten	Bewusst keine Vermittlung von Vorkenntnissen	

C3.2. Hilfe beim Erwerb

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Was tun Sie als Elternteil zu Hause um _____ (Zielkind) beim Erlernen des Lesens und Schreibens behilflich zu sein?	<p>„Oh, eine ganze Menge. Also schon am Anfang, als sich herausstellte, daß er mehr Probleme hat, als die anderen beiden, habe ich von Anfang an mit ihm Hausaufgaben gemacht, mit ihm täglich gelesen, mit ihm Diktat geübt, Hausaufgaben sehr intensiv überwacht, eigentlich vom dem Tag an, seit er in die Schule geht.“ (Vp K 13)</p> <p>„Erstens war ich immer da, wenn er Fragen hatte auch bei den Hausaufgaben. Dann hab ich ihm auch versucht zu zeigen, wie die Zusammenhänge der Buchstaben sind, mit den Bindungen. Was ja in der Schule fand ich mal ein bißchen zu kurz kam..... Aber wenn jetzt ein, z.B. ähm blau dran kommt, ne, wenn sie das „b“ lernen, das „b“, „l“, daß das dann so gebunden wird, ne. Und dann das „au“ noch dran kommt und nicht nur einzeln buchstabieren.“ (Vp N 18)</p>	<p>Gemeinsam Hausaufgaben machen</p> <p>Täglich lesen</p> <p>Diktat üben</p> <p>Zusammenhänge bei den Buchstaben erklären</p>	<p>Gezielte Hilfe bei den Deutsch-Hausaufgaben</p>	<p>Intensive Hilfe</p>

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Wir versuchen, extrem das Lesen zu fördern, weil ich denke, da kann mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen. Man kann sich das Diktatschreiben etwas reduzieren, wenn man das Kind dazu bringt, vermehrt zu lesen. Sie hat freie Auswahl, sie kann sich Bücher aussuchen, die ich ihr kaufe. Sie hat mittlerweile so ein paar Lieblingsbücher und da kriegt sie, wenn das ein fertig ist, das nächste. Da gehen wir ganz auf ihre Wünsche ein.“ (Vp K 11)</p> <p>“ Was ich mal - schwer danach gesucht, Bücher für ihn zu finden, die sich für ihn lohnen. Das war nicht so einfach. Also, da gab es diese Sachen und dann haben wir abends diese Vorlesezeiten gehabt. Jetzt, die letzte Zeit war es eigentlich eher so, daß ich gesagt habe: „Ihr lest mir vor.“ Seit die Kathrin lesen kann, ist es manchmal auch so, daß sie abends so die letzte halbe Stunde vor dem zugehen beide auf dem Sofa sitzen und jeder sein Buch hat und jeder dann was liest und ich mir das vielleicht erzählen lasse und meine Hoffnung ist eigentlich, daß sie mit der Zeit lesen nicht für mich, sondern für sich. Aber davon sind sie noch ein Stück weg.“ (Vp N 7)</p>	<p>Bücher gezielt aussuchen</p> <p>Feste „Vorlesezeiten“</p>	<p>Gezielte Förderung im „Lesen“</p>	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Also zunächst am Anfang mal eigentlich gar nichts Besonderes. Er hat seine Hausaufgaben gemacht. Ich hab gekuckt, ob er damit zurechtkommt. Ich war da wenn er damit nicht zurechtgekommen ist, daß er nochmals nachfragen konnte, aber das war es dann zunächst eigentlich. An das Machen ging's dann erst als klar war, daß es eben nicht geht.“ (Vp K 17)</p> <p>“Ich habe es von Anfang an so gemacht, daß ich immer wollte, daß sie das, was sie alleine kann, daß sie das alleine macht. Hinten im Zimmer. Wenn sie sich unsicher ist oder überhaupt nicht weißt, was das soll, daß sie dann kommt...Also die Buchstaben schreiben; die haben erst Druckschrift gelernt. Das fand ich sehr günstig vor der Schreibschrift, und wir haben das schon geübt, aber nicht über die Maße hinaus.(Vp N 6)</p>	<p>Nachschauen der Hausaufgaben</p> <p>Möglichkeit für Kind nachzufragen</p> <p>Wenig zusätzliches Üben</p>	<p>Begleitung der Hausaufgaben</p>	<p>Punktueller Hilfe</p>

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Wir lesen gemeinsam. Und daß es ihm auch Spaß macht, daß man sagt: „Okay, jetzt lese ich den Abschnitt und du den nächsten.“ Und halt zum Schreiben, wenn halt ein Diktat ansteht, da üben wir das halt mal oder wie haben auch ein CD-ROM-Spiel und da sind auch so Dinger drin. Ich habe gemerkt, man darf nicht zu viel machen, dann macht er drei Wochen gar nichts, halt mal so paar Übungen mit Wörtern, Wortspiele und so Sachen und daß - da ist er selber ein bißchen aufgemuntert. Ei, das hast du gut gemacht, kurzes Spiel dazwischen, das macht den Kindern auch Spaß.“ (Vp K 9)</p> <p>“ Jetzt ist es ja so, daß ich ganz fürchtbar schlecht Rechtschreibung kann und hab ja jetzt vor nem viertel Jahr ne Diskette gekauft, für Computer, so spielerisch Rechtschreibung. Und das hat sie ein, zwei Mal gemacht. Sie ist jetzt aber im Diktat immer gut gewesen und also wahrscheinlich wär es auch so gekommen. Das sind, was sie falsch macht sind auch immer Flüchtigkeitsfehler und das lag bei mir ja auch immer da dran und von da her, das ist halt was ziemlich schwer.“ (VP N 23)</p>	<p>Spaß am gemeinsamen Lesen</p> <p>Computer Spiel</p>	<p>Spielerisches</p> <p>Herangehen</p>	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>„Nichts. Das macht sie alleine. Aber sonst, ich helfe auch nicht bei den Hausaufgaben. Ich muß also überhaupt nichts machen, das finde ich sehr annehm.“ (Vp N 3)</p> <p>“Ganz wenig. Wir haben uns eigentlich darauf beschränkt, sie darin zu unterstützen, daß es schön ist, in die Schule zu gehen und haben uns daran erfreut, daß das Kind alles alleine macht und haben sie miteinbezogen.....haben wir alles so natürlich gelassen, wie die Sina sich den Rahmen gesucht hat... Genau, wir haben zusammen nicht das M geübt oder so. Das hat sie alles selber gemacht.“ (Vp N 13)</p>	<p>„Nichts“</p> <p>“Ganz wenig“</p> <p>Kein Üben</p>	Keine oder wenig Unterstützung	Ohne Hilfe

C3.3. Motivationsversuche

Interviewfrage	Antwortbeispiele der Mütter (K steht für „Klinisch“, d.h. mit Kind LRS; N steht für „Normal“ d.h. Kind ohne LRS)	Paraphrasierung	Zusammenfassung	Kategorie
Wie versuchen Sie _____ (Zielkind) zu motivieren Lesen und Schreiben lernen zu wollen?	„Indem ich versuche irgendwas zu finden was ihn interessiert, was ihn neugierig macht, aber nicht überfordert und das ist ganz schön schwierig.... Bücher, Computer, Spiele, quer Beet.“ (Vp K 17) “Ja, das schon. Wir haben immer versucht, die Bücher anzuschaffen, die jetzt im Schriftbild, also von der Buchstabengröße oder in Schreibschrift - je nachdem, ob sie zuerst Druck- oder Schreibschrift gelernt haben - das dann auch in einem einfach zu lesenden Buch, wo auf einer Seite so viel steht, daß es einen nicht erschlägt, dann zur Übung dann notfalls zur Hand war.“ (Vp N 10)	Bücher, Spiele kaufen mit angemessenem Lernniveau	Passendes Lehrmaterial	Direktes Motivieren
	„Wenn er eine gute Note hat, dann gehen wir mit ihm ins Schwimmbad, also er kriegt kein Geschenk, sondern einfach, dass wir mit ihm ins Schwimmbad gehen, das tut uns gut, das tut ihm gut und das motiviert ihn dann schon, dass er dann besser wird.“ (Vp K 23)	Ins Schwimmbad gehen	Belohnung	
	„Das was die meisten Eltern machen, daß man in die Schule - man geht in die Schule, um Lesen und Schreiben zu lernen. Das ist was ganz Tolles und was ganz Besonderes und das lernen alle. Also, das ist wie ein Automatismus. Es gibt da kein was, kein weil, d. h. das ist eigentlich keine Motivation, sondern es ist einfach, daß man sagt: “Ja, das lernt man halt.” (Vp K 13)	Schulbesuch “Automatismus“	Anforderungen von außen	

	Antwortbeispiele der Mütter	Paraphrasierung	Zusfsg	Kategorie
	<p>“Ja, indem ich zeige, wie wichtig das ist und das kann ich dadurch dokumentieren: Ich bin berufstätig, ich habe drei Kinder und habe einen Haushalt und da hat man relativ wenig Zeit und daß ich von dieser wenigen Zeit dazu verwende und auch mein Mann mit ihr liest. Daß es uns ganz wichtig ist, daß sie uns vorliest und ich denke, daß ist für sie auch wichtig zu sehen, daß es einen großen Stellenwert hat.“ (VP K 11)</p> <p>“Ja, ich habe schon früh angefangen, ihr vorzulesen, um ihr auch ganz bewußt den Spaß daran zu zeigen und auch jetzt, also ich lese ihr auch noch vor, obwohl sie eigentlich ja schon lesen können müßte, aber um einfach den Genuß einer Geschichte zu bekommen und merkt, wie schön das ist.“ (Vp N 1)</p>	<p>Hoher Stellenwert des Lesens verdeutlichen</p> <p>Freude am Lesen vermitteln wollen</p>	<p>Gewinn durch Lesen</p>	<p>Indirektes Motivieren</p>
	<p>„Ich brauchte ihn nicht motivieren.“ (Vp N 2)</p> <p>“Also ich hab sie nicht versuchen müssen, ich habe das nicht versuchen müssen, sie zu motivieren. Ich denk es war einfach so ne Grundmotivation da.“ (Vp N 14)</p>	<p>Keine Notwendigkeit</p> <p>Kein Versuch Grundmotivation</p>	<p>Grundmotivation vorhanden</p>	<p>Kein Motiven</p>

Anhang C-4: Kappa Berechnungstabellen

Kappa Werte für die Gesamtgruppe (alle vier Interviews)

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Kathrin*Simone	200	100%	0	0	200	100%

Kathrin*Simone Kreuztabelle

	Simone		
	0	1	Gesamt
Kathrin 0	120	17	137
1	8	55	63
Gesamt	128	72	200

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler	Näherungsweise T	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung	,721	,052	10,250	,000
Kappph der gültigen Fälle	200			

Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Kappa Werte für das Interview „Katja“

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Kathrin*Simone	50	100%	0	0	50	100%

Kathrin*Simone Kreuztabelle

	Simone		
	0	1	Gesamt
Kathrin 0	33	3	36
1	1	13	14
Gesamt	34	16	50

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler	Näherungsweise T	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung	,810	,091	5,753	,000
Kapitel der gültigen Fälle	50			

Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Kappa Werte für das Interview „Anna“

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Kathrin*Simone	50	100%	0	0	50	100%

Kathrin*Simone Kreuztabelle

	Simone		
	0	1	Gesamt
Kathrin 0	27	4	31
1	4	15	19
Gesamt	31	19	50

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler	Näherungsweise T	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung	,660	,110	4,670	,000
Kapitel der gültigen Fälle	50			

Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Kappa Werte für das Interview „Simon“

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Kathrin*Simone	50	100%	0	0	50	100%

Kathrin*Simone Kreuztabelle

		Simone		
		0	1	Gesamt
Kathrin	0	31	4	35
	1	1	14	15
Gesamt		32	18	50

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler	Näherungsweise T	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung	,775	,094	5,529	,000
Kapitel der gültigen Fälle	50			

Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Kappa Werte für das Interview „Lars“

		Fälle				
		Gültig		Fehlend		Gesamt
		N	Prozent	N	Prozent	
Kathrin*Simone		50	100%	0	0	50

Kathrin*Simone Kreuztabelle

		Simone		
		0	1	Gesamt
Kathrin	0	29	6	35
	1	2	13	15
Gesamt		31	19	50

Symmetrische Maße

	Wert	Asymptotischer Standardfehler	Näherungsweise T	Näherungsweise Signifikanz
Maß der Übereinstimmung	,646	,112	4,641	,000
Kapitel der gültigen Fälle	50			

Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Anhang D-0: Übersicht zu den Nennungen	Natalie (D-3)	Michael (D-1)	Christiane (D-4)	Marcel (D-2)
Voraussetzungen (Ki. i. Allg.)	Entwicklungs- bereiche des Kindes	Entwicklungs- bereiche des Kindes	Entwicklungs- bereiche des Kindes	Entwicklungs- bereiche des Kindes
Beitrag der Eltern (Eigenes Kind)	Gezielte För- derung Allgemeine Anregungen	Gezielte Förde- rung Allgemeine An- regungen	Bewusst keine Vorkenntnisse! Allgemeine Anre- gungen	Bewusst keine Vorkenntnisse! Allgemeine Anre- gungen
Beitrag des Kindes (Eigenes Kind)	Geringe Ei- genmotivation	Eigen- und Fremdmotivation	Geringe Eigenmo- tivation	Eigen- und Fremdmotivation
Außerhäusliche Bei- träge (Eigenes Kind)			Gezielte Förde- rung im Kinder- garten	Allgemeine Anre- gungen in der „Großfamilie“
Motivationsquellen (Ki. i. Allg.)	Wissensdrang	Wissensdrang	Unabhängigkeit	Wissensdrang Nachahmung
(Eigenes Kind)	Nichts	Positives Umfeld	Selbständigkeit Positives Umfeld	Interesse Positives Umfeld
Motivationsversuche (Eigenes Kind)	Direktes Moti- vieren	Direktes Motivie- ren	Direktes Motivie- ren	Indirektes Motivie- ren
Belohnung	Keine Wir- kung	Positive Wirkung konkret materiell	Konkret materiell	„in der Sache an sich“
Bestrafung	Sinnlos Verweigerung	Sinnlos emotionale Ver- unsicherung	Sinnlos Autorität der Mutter	Sinnlos Leiden des Kindes
Motivationslage (Eigenes Kind)	Extrinsisch	Extrinsisch	Extrinsisch	Intrinsisch
Ursachenerklärungen für geringe Motivation	Internal	Internal emotionale Ver- unsicherung	Internal und external	Internal und exter- nal
Für hohe Motivation	Internal	Internal	Internal	Internal und ext.nal
Für gute Leistung	External und Internal	Internal	Internal	Internal
Für schwache Leistung	Internal	Internal emotionale Ver- unsicherung	Internal	Internal
Prognose LRS/L+S	Hoffnung	Hoffnung	„Durchwachsen“	Optimistisch
Ursache LRS/L+S	Unsicherheit Veranlagung	Konstitution Kind Veranlagung	Veranlagung	Veranlagung
Unterstützung Initiative Eltern	Intensiv	Intensiv	Intensiv und Punktuell	Punktuell
Initiative Kind			Bitte um Hilfe	Selbständigkeit
Kinder im Allgemei- nen	Ja Kontrolle	Kindabhängig Interesse	Ja Kontrolle	Ja Interesse
Institution			Unzufriedenheit mit Schule	Zufriedenheit mit Schule
Eigene Erfahrungen	Neutral	Positiv	Positiv	Positiv
Weitergabe	Lernhilfe	Freude am Lesen	Lernhilfe	Freude am Lesen

Anhang D-1: Michael

Personenbezogene Daten

Voraussetzungen

Bestimmte Dinge können muß, um...?

Es muß einen gewissen Grundwortschatz haben, sprechen können - ist klar, es muß hören können.

Mehr fällt mir jetzt nicht ein.

...welche dieser Voraussetzungen ist die Wichtigste?

Also wichtig ist, daß das Kind die Dinge umsetzen kann, daß es sie in Worte fassen kann und daß das Kind die Sprache umsetzen kann, die es dann schriftlich wiedergibt und dann es auch lesen kann.

Das wäre für Sie das Wichtigste?

Was mir jetzt so spontan einfällt - ja.

Als Elternteil beisteuern?

Als Elternteil kann man zunächst mal dem Kleinkind die Dinge benennen, klar und deutlich vorsprechen, manche Ding sehr oft immer wieder wiederholen, damit sie sich einprägen, daß das Kind einfach lernt, die Sprache zu erfahren, zu erleben erstmal, ja daß jedes Teil einen Namen hat, daß man das ausdrücken kann. Ein Kind wiederholt ja auch zum Teil Sachen, die es gar nicht versteht. Und daß sich das erst im Kopf einprägt bevor das Kind das dann auch irgendwie wiedergeben kann und sich verständlich machen kann. Es ist ja zunächst mal nur: Man erfährt es und lernt irgendwie das ist das und das und dann setzt man es selber in Sprache um, wendet es auch an, und ich denke als Eltern hat man da sehr stark die Aufgabe, gerade dem kleinen Kind Sprache lebendig zu machen und einfach mit ihm zu reden.

Würden Sie sagen, daß das bei Michael auch so passiert ist?

Ja, ich denke, soweit es meine Möglichkeiten erlaubt haben, schon. Der Michael ist der Dritte im Bunde und da war nicht so viel Zeit da, sich intensiv mit ihm zu beschäftigen. Dafür waren dann aber auch die Geschwister wiederum da. Ich denke, daß ich es bei ihm so gemacht habe, wie bei den anderen Kindern.

Haben noch andere im Hinblick auf das Erreichen dieser Voraussetzungen etwas beigetragen?

Grundsätzlich kann man sagen die Medien und alles, was Sprache vermittelt kann da was tun, also Fernseher.

Was hat Michael selber dazu beigetragen?

Was hat er selber beigetragen? Er hat gespielt und war Kind. Er hat es einfach so nebenbei gelernt, im Spiel.

Und beim Paul, war es da ähnlich?

Ja. Ja.

Lerntheorien

zu Hause, um behilflich zu sein?

Oh, eine ganze Menge. Also schon am Anfang, als sich herausstellte, daß er mehr Probleme hat, als die anderen beiden, habe ich von Anfang an mit ihm Hausaufgaben gemacht, mit ihm täglich gelesen, mit ihm Diktat geübt, Hausaufgaben sehr intensiv überwacht, eigentlich vom dem Tag an, seit er in die Schule geht.

Und das haben Sie bei den Geschwistern nicht so gemacht?

Nein, da habe ich das in der ersten Klasse wohl gemacht, und habe auch dann schon regelmäßig Diktat geübt, wenn die Kinder gesagt haben „morgen oder übermorgen schreiben wir ein Diktat“, dann haben wir geübt, einmal, zweimal. Bei Michael habe ich zehnmal geübt. Also, bei den älteren Kindern habe ich nach der vierten Klasse mich eigentlich so gut wie gar nicht mehr mit den Hausaufgaben befaßt. Die kamen dann, wenn sie fragen hatten in bestimmten Fächern, in Englisch oder Französisch oder auch mal Geschichte, aber die haben das dann vollkommen selbständig gemacht, während bei Michael ich sehr sehr dabei sein muß.

Zusätzlich haben Sie auch...?

Ja, zusätzlich hat er ja dann noch eine privat bezahlte Legasthenietherapie 1,5 Jahre gemacht, bis uns das dann zu teuer wurde und wir versucht haben, daß es uns eventuell über das Jugendamt finanziert wird. Dann haben wir ihn bei einer Kinder- und Jugendpsychiaterin testen lassen. Da war es dann aber wiederum so, daß der Test so ausfiel, daß er einen sehr hohen IQ hatte, daß er aber nicht so schlecht war, daß man ihn fördern kann. Dazu war er wieder ein klein bißchen zu gut. Und jetzt sind wir bei dieser Kinder- und Jugendpsychiaterin, die hat eine freie Mitarbeiterin, die sich speziell auf L-R-S-Kinder spezialisiert hat und die jetzt ganz gezielt mit ihm Therapie macht und da sind wir sehr sehr froh darüber.

Und zu Hause?

Da muß ich jetzt noch extra - das ist so meine Aufgabe, daß diese Therapie auch wirklich Sinn hat, extra jeden Tag noch mal zehn Minuten mit ihm Karteikasten üben, also das sind so Wortkarteien. Jedes Wort hat eine Kartei mit verwandten Worten, dann Beispielsatz. Alles auf einer Karteikarte und das wird dann abgefragt und wird dann nach hinten gesteckt und wird dann in einem bestimmten Turnus wiederholt. Wir sind aber noch in der Vorphase. Wir fangen erst mit Schuljahrsbeginn erst richtig an. Zuerst sind wir im Vorlauf.

Und außer den Hausaufgaben, haben Sie da in der Vergangenheit noch zusätzliche Übungen machen müssen?

Ich habe in der Vergangenheit, bevor er in die Schule kam, waren wir noch einmal bei einer Ergotherapeutin auf Anraten der Kinderärztin. Die meinte mit der Motorik sei eventuell was nicht in Ordnung. Da waren wir 15mal und dann sagte die Ergotherapeutin: „Der Junge ist vollkommen in Ordnung, sie können aufhören.“ Und außerdem hat er seit seinem dritten Lebensjahr Logopädie, weil er nicht zu verstehen war, als er in den Kindergarten kam, was dann aber schließlich viel viel besser wurde, nachdem ich endlich dann die Polypen habe operieren lassen.

Kinder generell Hilfe und Unterstützung?

Generell - ist schwierig zu sagen. Es kommt ganz auf das Kind an. Ich denke, daß Eltern gewisses Interesse zeigen sollten dem Kind, auch einem Kind, das ganz normal lernt. Das ist auf jeden Fall eine Unterstützung, aber eine Unterstützung in dem Maße, wie ich sie jetzt meinem Sohn gebe, ist nicht das Normale.

Reihenfolge?

Ja, der Aufbau eines Wortes. Daß man anfängt doch Buchstabe für Buchstabe ein Wort zusammenzusetzen. Also, es hat ja da mal verschiedene Theorien gegeben, als ich in die Schule kam, Ganzwortmethode, und in der Legasthenietherapie habe ich jetzt erfahren, daß gerade die Kinder, die da Schwierigkeiten haben, daß die erstmal anfangen, das ganze Wort auseinanderzunehmen und dann wieder zusammenzutun. Daß z. B. Silbentrennung eine ganz große Geschichte ist, die da sehr geübt wird.

Und Sie glauben also, daß der Weg ist, die Kinder erst lernen erstmal (Unterbrechung)

Erstmal ja, Wort für Wort es lernen (Unterbrechung)

(nicht verständlich) oder Schreiben lernen (Unterbrechung)

Nein, ich denke, was hören auch. Über das Hören, über das Lesen und dann über das Schreiben. Das wäre jetzt so meine intuitive Angabe dazu.

Reihenfolge bei allen Kindern gleich oder unterschiedlich?

Da gibt es sicher Unterschiede. Es gibt ja auch Menschen, die mit den Augen Dinge sofort erfassen, die visuell das vielleicht umsetzen, also - das ist jetzt nur mein ganz persönliches Empfinden - das könnte auch ganz anders sein. Ich kenne mich da nicht so aus.

Methoden (Bogen)

Michael

No comment

Paul

Das liegt schon alles sehr lange zurück. Bei drei Kindern, das hat sich schon so verwischt.

... wenig geübt

Der war immer sehr gut in der Schule.

Kinder im Allgemeinen

Durch Bestrafung und Kritik, das bringt überhaupt nichts.

Motivation

Was motiviert Kinder?

Bei meinem Dritten wird es, denke ich, die Nachahmung sein. Daß er es wie die beiden anderen macht. Und sonst, ich meine Kinder werden heutzutage sehr beeinflusst von Medien und allen möglichen Reizen, daß sie einfach wissen wollen: „Was ist denn das? Was steht denn da? Einfach: Was ist das? Es ist etwas Neues, Unbekanntes, ich will da jetzt wissen. Ich will das jetzt können.“

Beim Michael waren es die beiden Geschwister. Was hat Paul motiviert? War es die Schwester?

Die Schwester - nee, aber auch allgemein. Der Paul war ein Kind, das alles wissen wollte, alles lernen wollte, der sehr wißbegierig war. Also, beim Michael war es eher der Nachahmungstrieb würde ich sagen.

Und für Kinder allgemein würden Sie vermuten, die Neugier und das Lernenwollen führt dazu?

Ja.

Wie versuchen Sie, Michael zu motivieren?

Das was die meisten Eltern machen, daß man in die Schule - man geht in die Schule, um Lesen und Schreiben zu lernen. Das ist was ganz Tolles und was ganz Besonderes und das lernen alle. Also, das ist wie ein Automatismus. Es gibt da kein was, kein weil, d. h. das ist eigentlich keine Motivation, sondern es ist einfach, daß man sagt: „Ja, das lernt man halt.“

Und beim Paul?

Da war es genauso.

Michael aus sich heraus motiviert?

Er hat die Motivation von außen. Ich denke, er wäre ein paar Jahre ganz gut auch ohne ausgekommen.

Beim Paul?

Der wollte das von sich aus. Wie man auch sagt: Das Kind ist schulreif, das will jetzt unbedingt.

Wirksamkeit von Belohnung?

Also, man soll es nicht ganz unterschätzen. Gerade wenn ein Kind, das sich so schwer tut wie der Michael, ist manchmal schon Belohnung auch irgendwo ein kleines Nahziel, das man erreichen will. „Wenn wir jetzt diese Seite zusammen zu Ende gelesen haben, dann darfst du dir aus der großen Schüssel etwas aussuchen.“ Das ist bei uns die Süßigkeitenschüssel, die ganz oben auf dem Schrank steht und die hin und wieder herunter geholt wird. Mit so kleinen Dingen besticht man die Kinder schon auch ab und zu.

Und das gibt ihm so einen kleinen Schub?

Ja, sicher. Sonst Belohnung in größerer Form gibt es eigentlich nicht, sondern eher Lob und Anerkennung.

Beim Paul war das auch so?

Ja, sicher auch mal, aber das war für Schreiben und Lesen nicht so notwendig.

Wirksamkeit von Bestrafung?

Absolut nicht. Bringt überhaupt nichts. Ist Frust und verleitet dem Kind alles.

Ursachen, wenn ein Kind wenig motiviert ist?

Also, vom Michael kann ich mal sagen, das ist einfach die Angst, das nicht zu können oder es falsch zu machen oder wieder zu versagen. Gerade diese Versagensängste können die Lust ganz furchtbar nehmen.

Haben Sie noch andere Erklärungen jetzt nicht für den Michael speziell?

Daß ein Kind keine Lust hat, lesen und schreiben zu lernen?

Ja.

Ja, medizinisch, daß es die Dinge nicht hört oder nicht sieht. So fällt mir da nichts ein.

...manche Kinder lieber/freiwilliger Lesen und Schreiben...?

Die kriegen das ja alles mit, was man alles machen kann, wenn man lesen und schreiben kann. Da werden ganz neue Welten eröffnet und alle Erwachsenen leben das den Kinder vor und die Kinder sagen: „Oh, das will ich auch, das will ich auch.“ Da ist schon ein Drang, das jetzt auch wissen zu wollen.

Welche Ursache vermuten Sie bei den Schwierigkeiten von Michael?

Oh, das ist sehr schwer zu sagen. Da ist wohl irgendwas in seiner Wahrnehmung, was im Gehirn nicht richtig umgesetzt wird. Also, ich bin kein Mediziner. Ich merke nur, daß er Dinge anders wahrnimmt als normal lesende Kinder, daß er anfängt, Worte von hinten zu lesen oder in der Mitte anfängt, Endungen verschluckt, daß er Worte erfindet, die er nicht auf Anhieb liest.

Veranlagung?

Zumindest habe ich das mal was gehört, daß das irgendwas vererbt wird; also, mein Mann hat auch eine Legasthenie, wohl nicht so ausgeprägt. Er war auch Linkshänder und wurde dann auf rechts umgetrimmt und hatte dann auch ziemliche Probleme in der Schule, aber das hat man damals alles nicht so ernst genommen und der hat sich auch so ganz gut durchgewurstelt.

Das ist für Sie nicht ganz ausgeschlossen?

Es könnte sein, aber ich habe das nie so nachverfolgt, das bringt im Grunde nichts.

Ursachenerklärungen

Besonders gute Leistung von Michael?

Ja, schon. Also, wenn er mal wirklich ganz konzentriert ein Diktat geschrieben hat, dann war es auch mal eine zwei. Dann wurde er auch wahnsinnig gelobt und die ganze Familie hat sich gefreut. Es kommen auch schon auch mal so ganz helle Momente, wo er auch wirklich ganz konzentriert arbeitet. Das gibt es schon.

Hauptursache?

Ja, daß er eben mal ganz konzentriert nur bei der Sache war, weil bei ihm ist auch die Konzentration schon irgendwie ein Schwachpunkt.

Besonders schwache Leistung von Michael?

Oh ja, schon viele.

Hauptursache?

Daß manchmal einfach das Zu-sehr-wollen jetzt gut zu sein und dann geht es gar nicht oder einfach unkonzentriert, zu wenig geübt - das gibt es auch, gibt es häufiger.

Bogen: Ursachen für Erfolg und Mißerfolg

Michael

No comment

Fällt Ihnen beim Paul noch etwas ein?

Ah, der Paul ist manchmal einfach ein bißchen faul. Aber das ist altersbedingt.

Einschätzung (Bogen)

No comment

Einschätzung

Stärke oder Schwäche des Michael?

Schwäche.

Prognose?

Es ist schwer zu sagen. Wenn wir jetzt mit dieser Therapie, die wir ja jetzt angefangen haben, erfolgreich sind, denke ich, daß der Michael im unteren Drittel ganz gut mitkommen wird, was die schulischen Leistungen angeht. Was ich so beobachte, seine Freude am Lesen und Sprache ist vorhanden, ist auch nach wie vor vorhanden. Ich habe gerade vorhin erzählt, also er hat gerade angefangen, seine Memoiren zu schreiben, Memoiren eines 10jährigen, daß die Nachwelt auch was von ihm hat. Er schreibt kleine Geschichten, er schreibt Gedichte, er nimmt sich den Computer, die Schreibmaschine und hackt da was rein. Er hat schon noch Freude an der Sprache und das finde ich ist sehr sehr wichtig. Von daher ist noch alles offen bei ihm. Wenn man ihn gut fördert, könnte durchaus was werden.

Hohe Ansprüche?

Ja.

...wohl fühlt oder angespannt?

Ja, er ist relativ angespannt.

Note?

Er hat jetzt eine vier in Deutsch.

Halten Sie diese Note für gerechtfertigt?

Durchaus, durchaus.

Prognose der Lehrerin?

Die Lehrerin ist sehr sehr nett. Mit der arbeiten wir super zusammen. Die hat uns auch hierher empfohlen und die beobachtet seine Entwicklung sehr aufmerksam und fördert ihn auch so gut sie kann mit Lob, mit Motivation. Sie ist der Meinung, wenn wir die Förderung weitermachen, daß er durchaus gute Chancen hat, mitzukommen und auch eine weiterführende Schule zu besuchen.

Abschlußfragen

Mit Lese- und Schreibentwicklung befaßt?

Ja, das was ich jetzt so am Rande mitkriege durch diese Therapie von Michael, das blieb nicht aus, daß ich doch mal das eine oder das andere gelesen habe oder mich darüber unterhalten habe.

Aber im Vorfeld nicht?

Nein, überhaupt nicht.

Auffassung geändert?

Ja, schon ein bißchen. Man kann nicht generell sagen - z. B. wenn ein Kind ein schlechtes Diktat geschrieben hat - das hat nicht geübt, sondern daß man sehr häufig hinterfragen muß, warum ist das Kind schlecht oder was kapiert das Kind nicht, daß es nicht in Schrift und Sprache umsetzen kann. Daß man sich häufiger Gedanken macht, was geht in dem Kind vor, was ist da los.

Das war vorher für Sie (Unterbrechung)

Das war vorher - nein das hat man gelernt, wie das Schwimmen oder - es war einfach ganz normal, daß man lesen und schreiben lernt. Daß es derartige Probleme macht, habe ich mir früher nie träumen lassen.

Rolle der eigenen Erfahrungen?

Weiß ich nicht. Also ich habe an Sprache, Lesen und Schreiben immer viel Freude gehabt. Habe auch sehr sehr viel gelesen und ich versuche das teilweise an meine Kinder weiterzugeben. Sie sind eigentlich doch ziemlich Leseratten und können gut mit Sprache umgehen. Also insofern habe ich vielleicht da ein bißchen was vermitteln können, von meiner Erfahrung in der Schule.

Aber vom Lernprozeß her?

Vom Lernprozeß her nicht, nein.

VIELEN DANK!

Anhang D-2: Marcel

Voraussetzung

Bestimmte Dinge können muß, um das Lesen und Schreiben lernen zu können?

Ja. Ich denke es muß, äh, Zusammenhänge der, der, der Welt in der es sich bewegt kennen, also kognitive Eigenschaften. Es muß natürlich motorisch äh den Stift richtig halten können, ausführen können, die Bewegungen ausführen können. Es muß fähig sein zur Konzentration. Es muß ne Neugier haben um Lesen zu können, weil das Lesen, das erste Lesen kommt ja so, daß es überall wo es Buchstaben dann sieht auch anfängt so zu Lesen. Also die Neugier, die Motorik und was es können muß? Es muß natürlich visuelle Fähigkeiten haben um zu erkennen. Und mehr fällt mir nicht ein.

Dinge alle ungefähr gleich wichtig, oder gibt es was, was vor allem andern da sein müßte?

Das Visuelle ist sicher ganz wichtig und die allgemeine, die allgemeine normale Entwicklung. Das heißt die Neugier, die Neugier die Zusammenhänge zu erkennen. Würde ich erst? genauso wichtig sehen.

Als Elternteil beisteuern?

Eigentlich nur ähm, indem ich Angebote gemacht habe, daß heißt, da wußte er eben wo Papier liegt, wo Stifte liegen. Er ist in Kindergarten gegangen, wo man ja auch weiß, daß die Anregungen gegeben werden. Ich denk das Vorleben, was man automatisch ohne bewußtes dazutun macht. Daß heißt er sieht einen Schreiben, er sieht einen Lesen. Bewußt ihn angeregt, jetzt zu lesen oder zu schreiben habe ich nicht.

Würdest du das auch für die Allgemeinheit so sehen, daß das für die meisten Kinder so gilt?

So getan wird? Es gibt, denk ich, abhängig vom Ehrgeiz der Eltern schon welche, die ihr Kind mehr puschen. Es mehr äh, anregen oder schubsen. Grade wenn sie das Gefühl haben ein Kind muß jetzt, vor, bevor es in die Schule kommt muß es schon lesen können, weil es sonst schon gar nicht, äh, den Anschluß, weil es schon dann den Anschluß verpaßt und weil es auch so komische Gerüchte gibt, man muß z.B. schon lesen können, wenn man in die Schule kommt. Also Eltern setzen sich gegenseitig unter Druck. Das kenne ich. Ansonsten, ich denk bei den Erstgeborenen ist die Gefahr groß. Größer bei den zweit- und Drittgeborenen. Da ergibt es sich von alleine, daß man weniger tut, weniger sich einmischt und daß man sieht das läuft auch so. Daß man es dann laufen läßt.

So gilt das auch ein bißchen für die Esther jetzt?

So gilt es auch für die Kleine, mhm.

Noch jemand anders dazu beitragen?

Alle die zur Großfamilie gehören, die das Kind, äh, lieben und mit ihm so leben, daß das Kind Selbstbewußtsein entwickelt, daß man das Kind also lobt, daß man mit dem Kind einfach Dinge unternimmt, die altersentsprechend sind. Das heißt Ausflüge, Besuche, ähm in der Natur sich bewegen. Dazu gehört die Großfamilie, der Kindergarten, die Erzieherinnen dort. Und sonst nur einfach die Welt wie sie ist. Die interessant ist und die anregt und die Natur. Das ist...

Mhm. Ja. Würdest du auch sagen, daß das beim Marcel so, diejenigen waren, die mit reingespielt haben?

An Personen?

An Familie, an Personen.

Mhm, ja. Ja.

Der Kindergarten denke ich hast du vorhin schon auch gesagt als Institution.

Marcel selber beige tragen?

Der Marcel war ja sechs als ähm er wurde im Sommer sechs und hätte da theoretisch schon eingeschult werden können. Das haben wir aber eigentlich schon im Frühjahr beschlossen, daß das, daß wir da gar nicht, da haben wir dann gar nicht weiter drauf geachtet, da wir erst umgezogen waren ein Jahr davor und er ein Geschwisterchen bekommen hat. Und dadurch, ähm ja und weil überhaupt nicht von ihm aus jetzt da Schule ein Thema war oder er schon fließend gelesen oder geschrieben hat. Und ein Wechsel im Kindergarten war ja auch damit verbunden mit dem Umzug und da hatte er also auch noch mal ähm Gelegenheit noch mal ein Jahr lang Neues zu erkunden ohne daß es ihm langweilig geworden wäre. Aber daß er wirklich schulreif ist war dann deutlich in dem Jahr drauf, in dem er nämlich anfang, ja Sache, Buchstaben, die er so im Alltag sah zu versuchen zu entziffern. Er fragte nach Buchstaben. Also das Lesen, vom Schreiben her, seinen eigenen Namen. Mehr war da eigentlich nicht. Und Zahlen, Zahlen ja.

Daß du einfach sein Interesse dann gespürt hast, seine Neugier.

Genau, genau, daß er vom sitzen bleiben her können, also er konnte sich auch, äh gut ne Weile selbst beschäftigen. Vor allem damals war es das Puzzeln. Er schien sich also konzentrieren zu können. Er konnte, er schien das Interesse zu haben an Buchstaben und Zahlen und er hatte das Alter dann auch definitiv.

Mhm.

Lerntheorien

Zu Hause, um behilflich zu sein?

Eigentlich vor allem Vorlesen.

Mhm.

Das haben ich aber nicht getan, damit er Lesen lernt, also daß ich ihm dann auch gezeigt hab, wo ich jetzt gerade lese, sondern das war fester Bestandteil des zu Bett gehen -Programms. Das hat so mit zwei Jahren angefangen. Und das haben wir eigentlich bis heute noch. Daß ich ihm Vorlese. Unter Tag weniger, das war dann eher mal ne Ausnahme, oder was Besonderes, aber abends. Und daß ich ihn jetzt aufgefordert habe zu lesen oder aufgefordert hab zu schreiben, das gab es nicht.

Und so die Hausaufgaben hat er selbständig gemacht?

Das hat er, das hat er immer selbständig gemacht.

Hast du nicht irgendwie zusätzlich üben müssen oder so?

Nee, das war auch von Anfang an war das ein Punkt, den wir ihm gesagt haben: „Du kommst jetzt in die Schule und dazu gehört, daß du schaust, daß du pünktlich kommst und daß du die Hausaufgaben, die du mit dem Lehrer abgesprochen hast, oder die der Lehrer dir aufgegeben hat, daß du dafür auch sorgst, daß die da sind“ und dann wurde das nie mehr in Frage gestellt. Ähm, ja.

Und das hat er auch so....

Das hat er auch so gemacht. Er hat sogar die Freiheit selbst zu entscheiden wann er sie macht. Wobei er dann, wenn er z.B. dann das doch vorgezogen hat erst mal zu spielen oder sich mit Freunden zu treffen und er hat das dann sehr spät abends gemacht, dann ist er schon mal so gekommen. Das kam jetzt vielleicht drei vier Mal vor daß er sagte: „Ich schaffe das nicht“ und „helf mir“. Wo wir dann aber, wo er dann selber gemerkt hat, es ist eben auch schlecht das so spät abends zu machen, weil er dann müde ist. Ansonsten macht er das inzwischen irgendwann im früheren Vormittag, äh Nachmittag und macht das wirklich alleine und ich kuck dann ein mal in der Woche ungefähr. Schau ich, ob die Lehrerin vielleicht was drunter geschrieben hat, was ich wissen mußte. Das ist die ersten zwei Jahre sehr gut gelaufen und es

gibt ihm halt auch das Selbstbewußtsein, was wir auch gehofft haben, das Verantwortungsgefühl und daraus dann aber auch der Stolz, daß er es für sich gekonnt hat.

Für sich, daß er es alleine macht. Und dann kuckst du nicht jeden Tag, sondern wirklich nur so einmal die Woche oder so, das reicht?

Ich kuck manchmal nicht mal jede Woche, ja. Er zeigt es mir auch nicht, also ich kontrollier es auch nicht und äh es ist dann auch so, daß die Lehrer nicht immer dazu kommen das zu korrigieren, das heißt, wenn ich dann manchmal drüber gehe, sehe ich auch Hausaufgaben, die gar nicht verbessert sind. Aber ich habe mit der Lehrerin gesprochen und äh, die hat gesagt, wir sind, ist nicht unsere Aufgabe, die Hausaufgabe unserer Eltern zu verbessern. Ich habe ihr meine Einstellung auch erläutert, daß ich denke, Schule ist Sache erst mal zwischen Lehrern und Schülern, daß ich ihr auch die Kompetenz gerne geben möchte, daß ich mich da erst mal nicht einmische, sondern daß sie dann auf mich zukommt wenn sie das Gefühl hat, ich könnte was tun oder ich müßte etwas wissen. Und da war sie auch sehr erleichtert drüber und sehr froh, daß ich das so sehe. Das hat sie also scheinbar eher entlastet. Oder eher auch, das ist ja auch ein Vertrauen was ich ihr gebe und das tut scheinbar auch gut das so zu hören von Eltern.

Generell Hilfe und Unterstützung zu Hause benötigen?

Nur die genannte Unterstützung, äh, die ich denke, die durch das normale, durch den normalen Alltag und das Vorleben natürlich auch von Konsequenz und von, ähm ja, dem, durch dem eigenen Lesen, wenn das Kind sieht man interessiert sich für das Geschriebene, nur durch das Vorlesen, nicht durch bewußtes Eingreifen, das glaube ich nicht, daß das das Kind braucht. Die Neugier müßte groß genug sein um selber zu wollen.

Daß das von sich aus kommt.

Ja.

Reihenfolge?

Mh, ich würde jetzt mal sagen das macht jedes Kind individuell. Ob es jetzt zuerst anfängt, natürlich kommt erst mal das erkennen von Buchstaben, bevor es etwas aufs Papier bringt. Also doch erst Lesen um es dann umzusetzen und dann erst mal zu malen, das erst mal malen und aber ich seh das jetzt an meinen Kindern, Marcel hat wenig gemalt, hat wenig Schwingübungen gemacht, diese Kreise oder so und die Esther hat sehr viel gemalt und jetzt fängt sie an Buchstaben zu identifizieren. Also ich denk, es ist da viel Individuelles.

Also daß die Kinder da auch unterschiedlich schnell oder...

Ja, aber die Reihenfolge, also die Geschwindigkeit auf jeden Fall und die Reihenfolge vom Lesen und Schreiben, erst das visuelle Erkennen, das Unterscheiden, das Vergleichen und dann das Umsetzen ja.

Aber das wäre schon eher universell?

Das würde ich denken, das wäre von der Logik, würde ich, wäre logisch, wenn es so ginge.

Methoden (Bogen)

Marcel

.....Schlußfolgerungen zieht. Macht er das?

Ja, also daß er sagt, wieso schreibt man jetzt das und so, weil man spricht es ja so und so aus.

Mhm, sich Regeln...

Und dadurch lernt er auch sicher ganz viel durch das eigene Hinterfragen.

Ja.

...erklärt wird, was man....

Das ist ja das was in der Schule passiert, was ich jetzt speziell nicht mache. Glaub ich eigentlich, daß das nicht so eine große Rolle spielt. Ich denk daß das viele Lesen, ähm das viele Lesen übt. Ja ich mein, dann müßt ich oben eigentlich auf vier gehen, weil das viel Lesen ist glaube ich das, was das Schreiben und auch die Grammatik, also die Regeln, die orthographie Regeln wirklich zementiert. Ich weiß nicht, ob die Regeln Hinweise erklären, was zu tun hat.

Du kannst auch ganz oben.

Ich glaube eher oben, oben das dann so und hier unten das Erklären, also ich Unterstreiche hier mal und dann hier viel Lesen, daß dann wirklich eher das was über dem Bauch fast geht, also daß das über den Kopf geht.

Hinweise auf Fehler...

Bedingt.

Bedingt.

Bedingt.

...durch Erfolgserlebnisse....

Ja das sind dann die eigenen aber vor allem.

Ja, ja sicher, also...

Das dann sehr.

Kinder im Allgemeinen

...üben. Spielt das für alle Kinder eine wichtige Rolle?

Ich würde alles, was für Marcel gilt auf alle Kinder übertragen.

Ja.

Noch andere Lernprozesse?

Das Nachahmen von Geschwistern höchstens, ne.

Ja.

Also so, sie lernen dadurch, indem sie ihren größeren Geschwistern nacheifern. Aber gut das ist Vorbild. Vorbild im weiteren Sinn, oder im engeren Sinne.

Das kann natürlich aber noch mal so ein besonderer Motivationsschub sein, wenn da jemand ist, der nicht so ganz weit weg ist wie die Erwachsenen, so in der Hinsicht.

Genau, ganz genau. Wo man auch so ne gewisse Konkurrenz vielleicht hat und man möchte gerne, das ist ne große Motivation.

Ja, ja.

Motivation

Was motiviert Kinder?

Ähm, das ist die Neugier. Die Neugier aufs Leben, der Wissensdrang, das ist die Nachahmung so wie sie uns in vielem nachahmen. Ähm das ist denke ich der Einstieg.

Mhm.

Was motiviert Marcel?

Sind natürlich auch die Gleichaltrigen, die dann schon damit anfangen, die stark motivieren.

Hat er das so mitbekommen?

Ähm, ja er war ja im Kindergarten, ja, als er vielleicht sechs war und schon so damit anfangen können gab es ja dann auch die anderen sechsjährigen, mit denen er gespielt hat, die dann schon bald in die Schule kamen, die vielleicht schon mehr gelesen haben oder so. Aber jetzt aber eigentlich nicht so auffällig ansonsten die davor genannten Punkt, die galten für den auch so.

Ja, mhm.

Versuch, Marcel zu motivieren?

Indem ich ihm Bücher schenke, mit ihm in die Bücherei gehe, ähm sonst unbewußt durch das Vorbild wahrscheinlich. Aber das ist nicht bewußt. Äh, doch, wenn wir jetzt morgens als die Zeitung holen, dann kucken wir da zusammen rein, oder er kuckt dann natürlich schon auf die Bilder...? vorlesen was unten dabei steht und jetzt hole ich dann, wenn er beim Frühstück sitzt, hole ich schon bewußt die Zeitung jetzt rein, obwohl ich sie vielleicht später reingeholt hätte, um ihm ne Gelegenheit zu geben reinzuschauen. Also eigentlich, daß ich ihm Sachen zur Verfügung stelle oder auch ihm einfach so vor die Nase lege und, was ein bißchen, wo ich ein bißchen hin und her gerissen ist, ist die Sache mit den Comics. Wo ich auch dann, obwohl ich wenig, gerne wenig eingreifen würde, wo ich mir überlegen, ob ich sagen soll es wird nicht nur eben Comic gelesen, sondern, oder das zu sagen so, ein Comic und dann ein Buch. So im Wechsel. Oder ob ich ihn nicht selber drauf kommen lassen soll. Aber das ist, Comic ist schon sehr verlockend und das ist aber für die Rechtschreibung nicht so ideal, weil manche haben gar keine Groß- und Kleinschreibung und manche haben natürlich von der Ausdrucksweise her nur sehr beschränkt. Es gibt zwar auch gute Comics, die also von der Wortwahl und von der Satzstruktur sehr anspruchsvoll sind. Und jetzt grad „Tim und Struppi“ ist so ne Sache, die der Marcel sammelt und sich selber auch kauft. Aber es ist trotzdem so, daß die Phantasie denke ich, das ist ja ne Sache auch der Phantasie, mehr gefördert würde, hätte er weniger Bilder.

Bilder mhm.

Das ist so was wo ich manchmal ihm dann auch sag, so jetzt kommen mal die Comics weg und jetzt zu Weihnachten hab ich gedacht, jetzt kriegt er massiv Bücher geschenkt, jetzt ist er einfach eingedeckt. Denn er ließt die Bücher wenn er sie geschenkt bekommt.

Ließt er sie dann auch.

Er hat jetzt so, zum Geburtstag hat er von vielen Freunden Bücher bekommen, die hat er jetzt dann alle gelesen. Hat er auch mal die Comics weggelassen. Aber ansonsten fordere ich ihn nicht auf. Es ist so ein bißchen durch die Hintertür so, daß er am Wochenende länger aufbleiben darf und dann darf er im Bett lesen. Und dann ist dann natürlich auch erwünscht von uns.

Marcel aus sich heraus motiviert, oder von außen Motivation braucht?

Also er speziell ist ein Typ, der sich selbst motiviert. Also der durch zu viel Motivation eher Desinteresse dann, also das ist einer der ähm den man kommen lassen muß, den darf man nicht zu sehr puschen. Das ist besser. Das ist aber speziell Marcel.

Ja, aber er macht das dann auch. Wenn er sich dann für was entschieden hat, dann ist es so was, was er dann auch verfolgt und?

Ja, er kann sehr zäh sein.

Wirksamkeit von Belohnung?

Ähm Lob ja, aber also Belohnung im Sinne von aus materiellem Geld, Süßigkeiten oder so halte ich nicht für richtig. Und Lob auch nur wenn es, ähm natürlich wirkt. Es ist ein normaler Prozeß und den braucht man nicht extra belohnen. Das Erfolgserlebnis ist das eigene. Das ist das Glück jetzt was erfahren zu haben, oder was zu können, was man vorher noch nicht kann. Also so von unserer Seite aus ist vielleicht ein Lob, was dann auch von innen kommt, weil man stolz ist. Aber was man nicht überaus mäßig, übermäßig da bewußt einsetzen braucht. Im Gegenteil, das wird dann eher künstlich und das Kind wundert sich wahrscheinlich, denkt, was hat ich jetzt tolles gemacht, ist doch eigentlich ganz normal.

Also in dem Bereich eher...

In dem Bereich eher nicht, also die, die normale Bestätigung, die man für alles andere auch bekommt, wenn man es zum ersten Mal macht, vielleicht ja. Der Aha-Effekt, aber nicht übermäßig.

Wirksamkeit für Bestrafung?

Hab ich ja schon bei dem vorher genannten, bei dem vorherigen Fragebogen mit Null eingestuft. Ich denke, daß ist etwas, was das Kind selber gerne möchte, von Grund auf. Das heißt, wenn es nicht kann, dann leidet es selber da drunter und braucht nicht noch Strafe von außen.

Welche Ursachen, wenn ein Kind wenig motiviert ist?

Ähm, Fernsehen, also diese visuellen Eindrücke sind ja sehr stark. Aber auch leicht zu absorbieren. Ich denke das Lesen ist schon eine gewisse Mühe. Also wenn ein Kind sehr früh sehr viel fern gesehen hat, denk ich ist die Motivation wahrscheinlich nicht so groß, weil es dann gewöhnt ist was zu hören oder zu sehen und das sich nicht erst sich zu erarbeiten zu müssen oder sich auch vorstellen zu müssen. Dann natürlich die Fähigkeiten wie visuelle. Ich mein wenn die fehlen, oder ne motorische Schwäche beim Schreiben. Das wären so die körperlichen Voraussetzungen, die natürlich gegeben sein müssen, und wenn es da Schwierigkeiten gibt, müßte man erst das abchecken. Also das wäre eigentlich der erste Schritt. Und dann, wenn es da weiterhin Probleme gibt, daß man schaut, wie beschäftigt sich das Kind so in seiner Freizeit, kann es sich konzentrieren? Und wie reagiert es, also wie ist es gesättigt von Reizen oder wie kann die Neugier, warum fehlt die Neugier, wie ist das soziale Umfeld, da kommt man schließlich ja auch auf die Faktoren.

Mhm, mhm.

Warum lernen manche lieber/freiwilliger Lesen und Schreiben als andere?

Also es gibt sicher begabte Kinder, die die schneller, die schneller die Entwicklung davor schon abgeschlossen haben, um dann den nächsten Schritt zum Lesen und Schreiben zu machen. Manche erfüllen vielleicht aber auch ne Erwartungshaltung, die sie bei ihren Eltern spüren. Das wäre dann mehr so ein bißchen unfreiwillig und vielleicht noch nicht altersentsprechend. Und welche die wo sie Geschwister haben.

Mhm, mhm.

Veranlagung?

Ja, Begabung, Veranlagung.

...ihnen leichter fällt.

Vererbt.

Ursachenerklärungen

Besonders gute Leistung von Marcel?

Weniger. Äh, wo ich zuletzt, wo ich zuletzt, also ich denk, den Lese- und Schreibprozeß hat er mit einem durchschnittlichen Tempo ordentlich durchgezogen. Dafür aber auch selbständig. Wo ich überrascht war, jetzt fängt das ja in der dritten Klasse mit Aufsätzen an, es war bei einer Hausaufgabe, bei einer Formulierung von einem Aufsatz, wo zwar Rechtschreibfehler noch und nöcher drin waren, aber die scheinbar auch o.k. sind. Aber bei der Formulierung einer, einer Geschichte hätte ich gedacht, hätte ich nicht gedacht, daß er doch so viel Anschlüsse kennt und also wie er einen Satz beginnt und er halt auch die Punkte, hat er überhaupt keine gesetzt, aber wenn man das einfach so gelesen hat, war das ähm, also von der Logik her, von der Reihenfolgen her, vom Erzählstil her was, was ich ihm jetzt nicht so direkt zugetraut hätte, weil er nicht so ein Erzähler ist und so. Weil ich ihn eher, ich hab ihn natürlich für mich auch schon eher in ne andere Richtung eingeordnet, er ist eher so ein Rechner und also beim Lesen und Schreiben würde ich sagen Durchschnitt oder ganz, ganz solide und da war ich, da war ich ganz positiv überrascht. Das war ganz gut formuliert.

Hattest du da so ne Idee, woher das kam, daß ihm das so gut geglückt ist?

Durch das Vorlesen und selber lesen.

Durch die sich die so angeeignet haben, oder die Fähigkeit geschult.....

Durch die eigene Übung.

Besonders schwache Leistung?

Nee, das war alles im Rahmen. Also er hat nicht immer Null Fehler, aber er hat, er hat, am Anfang gibt es keine Noten, da gibt es keine Noten, da gibt es dann so viel Wörter von so viel Wörter sind richtig und da hat er dann mal drei Fehler oder so als Maximum. Ich ähm bei der nächsten Lehrerunterhaltung werde ich mal fragen, wie das ist mit den Rechtschreibfehlern, denn in den Aufsätzen treten die gehäuft auf. Die üben die Diktate, im Moment üben die die Diktate vorher. Das heißt, wenn er die ein paar Mal geschrieben hat, kann er die natürlich schon im Normalfall und schreibt dann, macht dann weniger Fehler. Aber bei Wörtern, die sie nicht geübt haben, da treten schon gehäuft Fehler vor. Aber die scheinen im Rahmen des Normalen zu sein. Das wollte ich mal fragen. Das interessiert mich, wie er da, wie er sich da bewegt, ob das o.k. ist. Weil es treten schon jetzt in der Dritten Klasse bei den Aufsätzen viele Rechtschreibfehler vor, auf, aber die sind vielleicht gar nicht das auf das jetzt, was, auf das was da wert gelegt werden soll, sondern mehr auf die Formulierung, was er ja ganz passabel macht. Wobei ich da, weiß ich nicht, aber das ist auch nicht, wo ich jetzt, da denke ich wird jetzt da dann auch die Lehrerin auf mich zukommen, wenn es nicht so wäre. Also ich kann es nicht so richtig einschätzen. Es sei denn sie schreiben einen Test, wo ich die Note konkret drunter sehe. Bei den Hausaufgaben ist es so, daß man so das Gefühl hat, die Lehrer sehen auch nicht alles. Und ich hoffe jetzt, daß ich erfahren würde, wenn er da, wenn es da irgendwelche speziellen Probleme gäbe. Aber ich bin jetzt nicht richtig auf dem Laufenden, was er jetzt können muß oder nicht. Ich überlasse es jetzt wirklich mal einen Teil auch der Schule. Von da her gibt es jetzt für mich kein Erschrecken, außer jetzt bei einer Arbeit, wo ganz direkt ne Note drunter steht. Und da gab es keine negativen Fälle.

Und wenn er jetzt in einem geübten Diktat sagen wir mal ein paar mehr Fehler macht also sonst, was würdest du dann vermuten, warum ist ihm dann....

Unterlaufen.

Unterlaufen.

Ich würde ihn erst mal fragen so, was er was er da für einen Tag hatte, oder wie es ihm da ging und ja auch kucken wie es ihm selber ergeht mit der Note. Und vermuten würde ich, daß er nicht ausgeschlafen ist, daß er nicht ausgeschlafen war, daß er müde war, daß er vielleicht auch ein bißchen schlampig da seine Übungen gemacht hat.

Abgelenkt war.
Abgelenkt war.

Bogen: Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg

Marcel

Erfolg
Hat sich diesmal besonders gut vorbereitet.
Beim Diktat ja, beim Aufsatz nein.

Weitere Ursachenerklärungen:
Marcel ist allgemein auf gutem Entwicklungsniveau. Also einfach, daß er allgemein sich gut entwickelt und dann eben auch entsprechend ganz solide Arbeiten schreibt.

Mißerfolg
Weitere Ursachenerklärungen?
Familiäre Krise.
Also Streit.

Streit, oder es gibt Zoff, ja. Oder auch also er ist auch würde ich sagen so ein Typ der auf Veränderungen reagiert. Oder der auch sensibel ist, wenn es dann zwischen den Klassenkameraden also auch familiäre Krise oder Streit in der Klasse. Könnte auch sein, daß er dann mal, aber das vielleicht eher in der Klasse, so familiär also so, als Esther kam hat er z.B. auch schon gezeigt irgendwo, daß das für ihn ne Umstellung war. Was ja auch ganz normal, wieso sollte ein Kind da völlig cool wie gehabt alles.
Schon klar. Ja, gut.

Einschätzungen (Bogen)

Schreiben
Ah bei ihm muß man auch noch unterscheiden, Schriftbild und Rechtschreibung. Schriftbild ist 3-4, je nach dem wieviel Mühe er sich gibt. Aber ich glaub darum geht es jetzt weniger.
Nee.

Es geht um überhaupt die Fähigkeit zu schreiben. Ansonsten von der Rechtschreibung her würde ich sagen ne 2-3. Also auch Mitte, oder eher ein bißchen schwächer.

Bißchen schwächer.
Beim Lesen würde ich sagen, vielleicht eher noch einen Punkt hoch. Er ist dann so wie da. Also beim ist er.

In der Schule jetzt?
In der Schule, ja. Weil er das auch manchmal sagt, daß andere konnten das jetzt nicht lesen, oder so, dann merkt man ja, daß er es für sich konnte. Und beim Schreiben denke ich ja, Mittelfeld. Ja gut beim Diktat jetzt hat er auch mal Null, mal ein Fehler, mal Null Fehler. Also vielleicht doch auch eher besser. Mach da auch mal Vier.

Tendenz

Es ist schwer, weil ich jetzt die Klasse nicht so gut kenne.
Ja, es geht mir auch mehr so um deine Sicht.

Einschätzung

Stärke oder Schwäche?

Mittlerer Bereich.
So im Normalen.

Prognose?

Ich denk er wird ähm, er wird viel lesen aber es wird nicht mehr, es wird themenbezogene Leidenschaft auf ihn. Also er wird das lesen, was ihn interessiert und das ist doch eher in Richtung, ja es sind auch Jugendbücher, aber er ließt auch viel Zahlen. Also er ließt z.B. irgendwelche Beschreibungen von Flugzeugen oder irgendwie sowas. Also es ist dann eigentlich nicht so um des Lesenswillen, um der Phantasiewillen, um dieser inneren Welt, doch, es ist natürlich auch ne innere Welt, aber eigentlich ist seine Leidenschaft was anderes und das Lesen ist Mittel zum Zweck. Was es vielleicht immer ist, aber, es ist schon so, daß er eher ne Leseratte ist als andere Jungs, die ich kenne, also es könnte schon en Leseratte werden, aber seine wirkliche Stärke ist es nicht. Das ist was anderes.

Hohe Ansprüche?

Normale.

Wohl fühlt?

Also dieses Feld ist für ihn, da denkt er glaube ich gar nicht drüber nach. Also er ist so konzentriert auf seine Zahlen und so sein Mathe, da hat er glaube ich schon eher Ehrgeiz. Im Deutschen weniger.

Note?

Da hatte er eine „gut“.

Ne „gut“.

Mhm.

Hältst du das so für gerechtfertigt?

Realistisch, ja.

Hast du mal mit der Lehrerin gesprochen?

Mit der alten Lehrerin von der ersten und zweiten Klasse hatte ich das allgemeine Gespräch, wo Deutsch nur am Rande vorkam, aber so in dem Kontext, daß er das ganz ordentlich macht, weil er es selbständig macht, eigenverantwortlich. Und in dem normalen durchschnittlichen Fortkommen. Und daß sie das positiv bewertet. Für das weitere Fortkommen, war eigentlich kein Thema. Sondern das ließ man so laufen. Das würde man so laufen lassen. Und mit der Neuen Lehrerin gab es eigentlich noch kein relevantes Gespräch, weil sie auch erst neu die Klasse hatte.

Abschlußfragen

...mit Lese- und Schreibentwicklung gefaßt?

Nein.

Noch nie so.

Hat sich etwas an deiner Vorstellung geändert?

Ich hatte wenig Vorstellungen, wenig vorgefaßte Meinungen darüber. Aber ich hatte eine Ahnung und auch die Hoffnung, daß es ein selbstverständlicher Prozeß ist und das hat sich bestätigt und zwar noch stärker als ich dachte. Also diese Eigendynamik, die ist ungeheuer stark und das hat mich so ein bißchen überrascht, obwohl ich schon geahnt hab, dass es in die Richtung geht. Aber es ist noch stärker, diese, dieses selbst lernen wollen, dieses aus sich heraus lernen wollen. Das ist noch stärker, als ich vermutet hatte.

Aus eigenen Schulzeit, hast du da noch Erinnerungen, wie du Lesen und Schreiben gelernt hast und ob du da jetzt bewußt was anders machen wolltest?

Nee, das lief selbstverständlich. Ich war ja auch die Dritte und es war auch nichts Dramatisches. Es ist alles ganz normal gelaufen. Ich hab leicht gelernt. Lesen, Schreiben. Lesen ist bis heute eine Leidenschaft von mir und das ist alles recht unspektakulär gewesen. Von da her hatte ich keine Vorsätze etwas anders machen zu müssen.

Mhm. Und so was weitergeben genauso wie es dir ergangen ist?

Ja, das schon, das schon. Meine Eltern haben mir auch vorgelesen und das hat was, was ich automatisch auch weitergegeben hab. Das hat was sehr schönes gehabt und ähm na ja es ist schon so, daß ich, daß ich bewußt drauf achte, daß Lesen mehr im Vordergrund steht als z.B. Fernsehen. Das ist etwas, wo schon ein Vorsatz dahinter steckt. Und das hängt auch ein bißchen mit meinem Eigenen zusammen. Weil ich auch mal ne zeitlang sehr viel ferngesehen hab und selbst gemerkt hab, das gefällt mir eigentlich gar nicht. Das tut mir eigentlich gar nicht gut. Es gibt da auch so ein bißchen Suchtverhalten, kann sein und daß ich da schon, daß wir da schon drauf achten, daß das nicht so, daß das Kind nicht so einfach hingeschoben? und daß das nicht so dominant wir. Daß das Lesen mehr gefördert wird, mehr positiv gewertet wird durch unsere Kommentare.

Vielen Dank

Anhang D-3: Natalie

Personenbezogene Daten

Voraussetzungen

Bestimmte Dinge können muß, um...?

Wie meinen Sie das? Was für Voraussetzungen?

Ja, im Sinne von Voraussetzungen.

Ja, gut, gutes Gehör für die Wörter und vielleicht keine Sprachstörungen in Folge von Lispeln oder Stottern.

Was können Sie als Elternteil zum Erreichen dieser Voraussetzungen beisteuern?

Z. B. viel vorlesen, daß das Kind selber Lust bekommt zu lesen, wobei ich sagen muß, das hat bei meiner Tochter nicht gewirkt. Die liest nicht gerne. Ich lese sehr gerne, sehr viel, und sie hat auch immer sehr viel vorgelesen bekommen, aber irgendwie funktioniert es bei ihr halt nicht so. Ansonsten fällt mir nichts mehr ein.

Wenn Sie jetzt die Tanja anschauen, ist es da ähnlich?

Ja, da wird auch viel vorgelesen, wo die Natalie auch dabei sitzt und zuhört. Aber wie es sich bei ihr jetzt entwickelt, das weiß ich nicht. Da muß ich erst die Einschulung nächstes Jahr abwarten; wie es dann kommt.

...Voraussetzungen ...die wichtigste?

Wenn sie nicht richtig hört, kann sie die Wörter ja auch nicht richtig verstehen. Also würde ich schon sagen, daß das Gehör wichtiger ist als die Sprache, weil wenn die Wörter falsch bei ihr ankommen, kann sie sie dann auch nicht richtig aussprechen.

Noch jemand anderes?

Wie meinen Sie das jetzt?

Im Sinne von, daß andere Anteil haben.

Ja gut, die Oma liest viel vor. Die geht auch mit den Kindern viel weg. Mein Mann schafft Schicht. Da ist das weniger. Der liest auch nicht gerne vor. Oder Fernsehen, da lernen sie ja auch. Radio - also von dem her wird das schon ausgenutzt.

Natalie selber beigetragen?

Die Natalie hat einen ziemlich hohen IQ, hat ziemlich früh auch sprechen gelernt, auch deutlich sprechen gelernt und wo ich dann gesagt habe, gut mit sechs Jahren - weil wir uns es dann überlegt haben, sie hat Schwierigkeiten gehabt vom Kindergarten in die Schule und wo ich dann überlegt habe, ob ich nicht noch ein Jahr warte, aber von ihrem IQ her hätte sie es

also - wäre es Blödsinn gewesen, sie noch ein Jahr draußen zu lassen, weil der ist - wie gesagt - hoch und dann haben wir gesagt, wir schulen sie mit sechs Jahren ein.

Und hatte sie da schon Interesse?

Es waren halt viele Schwierigkeiten, auch mit ihrer Schwester. Die ist krank gewesen das erste Lebensjahr, und irgendwie ist sie da ein bißchen zu kurz gekommen. Da hatten wir also wie gesagt unsere Schwierigkeiten. Sie ist dann jede Nacht an mein Bett und hat geheult. Sie wollte nicht in die Schule, aber wie gesagt, teils wollte sie schon und dann wollte sie nicht. Also es war so ein Zwiespalt, und da hat sie sich todunglücklich gefühlt. Dann haben wir auch Therapien angestrebt, wo sie auch bekommen hat und immer noch läuft. Jetzt fängt wieder eine Therapie an, weil sie keine Lust zum Lernen hat und auch keine zum Lesen, Schwierigkeiten hat, Wörter verwechselt bzw. Buchstaben wegläßt und sie relativ schlecht liest. Wenn ich andere aus ihrer Klasse angucke, die lesen fließend und sie muß sich jedes Wort erlesen und überlegen, wie es heißen könnte. Sie macht halt den Fehler, daß sie sich es nicht anguckt. Sie sieht den ersten und den letzten Buchstaben und dann reimt sie sich zusammen, was dazwischen reingehört, vom Sinn her. Das sind jetzt alles diese kleinen Problemchen, wo wir haben. Diese Unlust mittags zum Lernen zum Lesen.

War das von Anfang an oder war sie am Anfang motiviert?

Nee, sie war schon motiviert. Die Lehrerin hat die ersten zwei Jahre gesagt, die Fehler seien nicht so wichtig. Jetzt haben wir das Problem, daß sie die Fehler macht und wenn ich gesagt habe: „Das hast du verkehrt geschrieben.“, sagte sie: „Die Frau Z??? hat gesagt, das ist nicht so wichtig.“ Ja, das kann es ja nicht sein. Irgendwann muß sie es ja richtig schreiben. Wie gesagt, das sind jetzt halt diese Probleme.

Lerntheorien

zu Hause, um behilflich zu sein?

Jetzt am Anfang habe ich sie gezwungen, immer ein Stück zu lesen, weil sie es gerade nicht gerne gemacht hat und weil viele Fehler drin waren und weil ich der Ansicht bin, je öfter man was liest, desto fließender geht es. Da war jedesmal ein Theater, Weinen und Schreien, daß ich dann irgendwann gesagt habe: „Nee, also, ich kann nicht mehr.“ Und dann gibt es dieses PC-Champion; das ist ein Computerprogramm. Das hat sie jetzt seit einem Dreivierteljahr, und ich finde, seit sie das hat, ist es besser geworden, weil sie die Wörter auf dem Computer lesen muß und muß sie richtig einsetzen, damit sie ins nächste Ding kommt. Da muß sie es machen, das macht ihr auch Spaß. Wenn ihr etwas Spaß macht, dann geht es auch. Wenn halt wie gesagt der Zwang dahinter steht, dann kommt: „Ich habe keine Lust.“ Dann wird zuge-macht, dann geht gar nichts mehr.

Und die Hausaufgaben?

Drama. Jeden Tag.

Da müssen Sie auch schauen?

Ja, weil sie sie alleine nicht macht. Auch in der Schule, da ist der heruntergefallene Radier-gummi viel wichtiger als alles andere an der Tafel. Also sie läßt sich leicht ablenken, hat keine lange Konzentrationsfähigkeit. Da sind auch so Sachen, wo sie dann auch in Therapie war. Konzentrationsschwäche, dann diese Entwicklungsstörung. Die Psychologin hat gesagt, vom Geistigen her sei sie ziemlich hoch, bloß vom Gefühlsmäßigen sei sie ziemlich unten und das muß halt auf einen Level gebracht werden. So hat sie es mir halt erklärt. Jetzt gucken wir mal, was hier rauskommt. Sie leidet selber darunter, sie ist unglücklich. Es ist jeden Tag ein Kampf mit den Hausaufgaben. Sie macht zwei Stunden lang Theater, bis sie dann in zwanzig Minuten ihre Hausaufgaben gemacht hat. Wenn man das fünfmal in der Woche hat - wie gesagt, meine Nerven sind ziemlich am Boden.

Kinder generell Hilfe und Unterstützung?

Am Anfang auf jeden Fall, ja.

Wie könnte diese Unterstützung aussehen?

Daß man sie bei den Hausaufgaben nicht alleine wursteln läßt, sondern daneben sitzt und guckt und kontrolliert und sie dann langsam dahin führt, daß sie das irgendwann alleine kön-nen und sich das Thema von sich aus erarbeiten können, ohne daß da ständig Kontrolle von den Eltern da ist. Aber am Anfang finde ich schon, daß das wichtig ist.

Reihenfolge?

Zuerst müssen sie die Buchstaben können, bevor sie sie zu Wörtern zusammensetzen.

Lesen oder Schreiben?

Hand in Hand würde ich sagen. Gleichzeitig.

Bei den meisten Kindern ähnlich, Unterschiede?

Es gibt bestimmt Unterschiede. Gerade bei den z. B. Legasthenikern oder so, wobei die haben ja schon von vornherein Schwierigkeiten oder wenn irgendwie ein Hörfehler oder was ist, die haben dann bestimmt Schwierigkeiten. Da muß was anderes unternommen werden.

Methoden (Bogen)

Natalie

...übt

Ja gut, wenn sie Lust hat. Bei der Natalie ist vieles lustbedingt. Wenn sie keine Lust hat, dann hilft es auch nichts, weil sie es halt auch nicht macht, aber ich würde schon sagen, daß das eine wichtige Rolle spielt, daß sie es übt, weil, Üben macht den Meister. Also vier.

Erfahrungen weitergeben

Ja. Auf jeden Fall. Vier.

... Schlußfolgerungen im Hinblick auf...

Von ihrem IQ her müßte sie es machen, aber wie gesagt von ihrem Gefühl her macht sie es nicht. Teilweise, eine zwei.

...erklärt wird...

Ja, es ist viel Kopfsache bei ihr.

...durch Hinweise auf Fehler...

Nee, weil sie die Fehler immer wieder macht, auch wenn sie es schon zimal geschrieben hat; eine geringe Rolle.

...durch Nachahmung...

Nee, weil ich viel lese. Da habe ich keine Vorbildfunktion.

...daß Erwachsene Lernaufgaben...

Wie sie in der Schule lernt, weiß ich nicht. Weiß nicht, teilweise eine Rolle.

Kinder im allg.

...daß sie anderen etwas zeigen

Ja, doch, auch vier. Weil, wenn ich es jemanden zeigen kann, dann zeige ich, daß ich es begriffen habe, daß ich es weitergeben kann.

...durch Herausfinden selbständiger Lösungen

Was ich mich selber erarbeitet habe, hält auch länger.

Motivation

Was motiviert Kinder?

Die Neugier. Daß sie also selber irgendwann einmal ein Buch lesen möchten. Das Interesse vielleicht, je nachdem was sie sich für Themen oder Bücher aussuchen.

Und was motiviert Natalie?

Bei der Natalie habe ich das Gefühl, da wird überhaupt nichts motiviert. Jeder zweite Satz ist: „Ich habe keine Lust.“ Wie gesagt, da habe ich halt die Schwierigkeiten. Soll ich ihr die Lust beibringen? Da bin ich ein bißchen überfordert, was das betrifft, mit der Lust.

Bei der Tanja, haben Sie da das Gefühl, die ist motiviert?

Schlecht zu sagen, weil - wie gesagt - sie hört gerne zu, sie will gerne vorgelesen haben. Bei der Natalie auch, aber bei der Natalie besteht die Möglichkeit, daß sie selber liest, aber bei der Tanja, das geht halt noch nicht. Wie sie sich entwickelt, das weiß ich nicht. Ob die dann mal die Lust dazu hat. Bei der Natalie ist es halt - die guckt dann lieber und schiebt es mir hin und sagt: „Mama, lies mal vor.“ Das sehe ich auch nicht ein. Die soll sich ein bißchen anstrengen, sie kann es ja, wenn sie will, aber mühsam.

Wie versuchen Sie, Natalie zu motivieren...?

Daß ich es ihr nicht abnehme, daß sie sich selber anstrengen muß. Wenn sie was will, wenn sie was interessiert, dann soll sie sich es gefälligst selber erlesen, weil, wenn ich es ihr abnehme, dann lernt sie es ja nicht, dann läßt sie sich ja bloß wieder bedienen. Also von dem her selber machen.

Aus sich heraus motiviert?

Ja gut, wenn sie etwas interessiert, macht sie es von sich aus. Ansonsten muß man hinten dranstehen und sie schubsen.

Wirksamkeit von Belohnung?

Halte ich nichts davon - weder von Bestrafung, noch von Belohnung, weil, wenn ich bloß was tue, damit ich was kriege - das ist nicht mein Ding. Bei Bestrafung, da macht sie dicht. Da ist nichts mehr.

Ursachen, wenn ein Kind wenig motiviert ist?

Daß vielleicht irgendwie organisch was fehlt bzw. vom Hören oder von der Sprache her. Wenn vom Kurz- zum Langzeitgedächtnis was nicht stimmt, weil sie sich die Wörter nicht merken kann oder weil ein Kind halt nicht will und nicht kann. Das muß dann herausgefunden werden.

Welche Ursachen vermuten Sie bei der Natalie?

Vielleicht ist es eine leichte Legasthenie, ich weiß es ja nicht. Das muß jetzt herausgefunden werden, weil sie liest nicht schlecht. Was da im Einzelnen sein könnte, vom Kopf her könnte

sie es wahrscheinlich oder es liegt ihr einfach nicht. Daß sie es einfach nicht gerne macht, daß sie andere Interessen hat, daß sie es für unwichtig hält.

Lernen machen Kinder lieber/freiwilliger...?

Schwer zu sagen. Ich habe jetzt gerade die Kinder vor Augen, wo gut lesen. Denen liegt es halt - ich weiß es nicht. Daß die dann eher für das Schreiben und das Lesen prädestiniert sind. Ich weiß es nicht. Warum ist nicht jeder ein Schriftsteller? Dem einen liegt es, dem anderen halt nicht.

Veranlagung?

Ja. Bestimmt. Je nach dem. Wie gesagt, wenn sie nach mir käme, würde sie viel lesen. Wenn sie nach ihrem Vater kommt - was ich befürchte - der liest zwar auch, aber er hat halt auch so seine Schwierigkeiten.

Ursachenerklärungen

Besonders gute Leistung von Natalie?

Ja, ich weiß nur, daß sie die ersten zwei Jahre nicht so geschmiert hat wie jetzt. Also, die Schrift wird immer saumäßiger, und am Anfang war sie motivierter und inzwischen, wenn ich ihr was sage, sagt sie: „Für was muß ich lernen, ich bin doch intelligent.“ Ich weiß halt nicht, wie viel mit dem zusammenhängt.

Ein Erfolgserlebnis?

Ja, das eine war ein Aufsatz, da hat sie also - ich weiß gar nicht, was für ein Thema das war - auf jeden Fall, der Aufsatz, den sie geschrieben hat, war ziemlich kurz und ziemlich, laut Klassenlehrer, miserabel. Ich glaube, sie hatte eine vier. Und er hat gemeint, sei müßte ihn noch einmal schreiben. Dann bin ich halt mit ihr hingesessen und habe mit ihr aufgeschrieben, etwas länger, etwas ausführlicher und dann hat sie eine eins gekriegt. Da war sie motiviert, das war also, wie ich gesagt habe: „Siehst Du, bißchen mehr Mühe und etwas intensiver lernen, dann kriegst du auch gute Noten.“

Hauptursache für diesen Erfolg?

Daß sie es ausführlicher gemacht hat, daß ich ihr gezeigt habe, daß, wenn sie ein bißchen mehr macht und ein bißchen ausführlicher auf das Thema eingeht, daß sich das dann auf die Note auswirkt und nicht nur gerade so viel, daß sie nicht gerade mit leerem Zettel dasteht. Da hat sie sich schon gefreut.

Schwache Leistung?

Ja, das war ein Diktat. Und zwar eins, wo nicht vorbereitet worden war, wo sie eine 4-5 hatte. Wobei ich sagen muß, die Wörter die waren in dem Übungsdiktat alle drinnen bis auf eins oder zwei und die haben wir auch geübt, aber wie gesagt, es war ein anderer Text und die Wörter hat sie trotzdem falsch geschrieben.

Was haben Sie da für eine Ursachenerklärung?

Das habe ich nicht verstanden. Da war ich eher der Meinung, daß sie sich das nicht angeguckt hat, was sie da hingeschrieben hat. Geschrieben, aber sich nicht gemerkt hat. Sie haben ja noch Zeit, sich die Wörter anzugucken, wenn das Diktat rum ist. Bei der Natalie ist es halt so, sie guckt sich den ersten und den letzten Buchstaben an und reimt sich zusammen wie es heißen könnte, anstatt, daß sie jeden Buchstaben für sich anguckt und das Wort liest. Irgendwie hat sie da Schwierigkeiten. Sie guckt sich das Wort nicht an, sondern sie überliest es dann.

Bogen: Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg

Natalie

...begabt

Begabt ist sie ja. Ob sich das allerdings auf das Schreiben, bei der Natalie ist es eher künstlerisch. Spielt eine Rolle, aber wie viel? Es kommt immer darauf an, in was für einer Form sie ist, weil sie kann auch schwere Wörter richtig schreiben. Teilweise eine Rolle.

...gut vorbereitet

Gut, wir haben auch schon Diktate geübt, wo sie dann verhaselt hat. Das ist halt, daß ich bei der Natalie keine Richtlinien habe, wo ich sagen kann: „Wenn ich mit ihr intensiv übe, dann habe ich auch mit ihr Erfolg.“ Das haut nicht immer hin. Auch wenn ich sie gut vorbereite, ist es keine Garantie.

Der Text war schwierig.

Es kommt auf die Tagesform an. Manchmal hat sie nicht so große Schwierigkeiten, ein anderes Mal geht es einfach nicht.

Vergleich mit bekannten Gleichaltrigen?

Also, der Klassenlehrer hat so das Prinzip, auf der einen Seite sitzen die Guten, auf der anderen Seite die Schlechten. Natalie sitzt auf der schlechten Seite. Wobei dann wieder ich, laut Klassenlehrer, wenn sie sich noch ein bißchen mehr Mühe gibt, könnte sie, aber die Natalie sagt dann wieder: „Warum soll ich mich anstrengen? Auf meiner Seite sitzen meine Freundinnen, was soll ich bei den Guten?“ So auf die Art.

Einschätzung

Stärke oder Schwäche der Natalie?

Schwäche.

Prognose?

Wenn ich weiß, was ihr fehlt, ob es organisch oder psychisch oder einfach Faulheit ist, dann kann man ihr dagegen lenken, da kann man schon was machen. Solange ich es nicht weiß, weiß ich dagegen was unternehmen kann.

Hohe Ansprüche?

Ja. Sehr hohe.

...wohl fühlt oder angespannt?

Angespannt, weil es nicht so läuft, wie sie es gerne hätte. Und wenn es beim ersten Mal nicht klappt, dann schmeißt sie es an die Wand.

Note?

Eine drei.

Sind Sie damit einverstanden?

Von ihrer Lust her ja. Von ihren Möglichkeiten, die sie hat, nee. Sie könnte von ihrem Kopf her und von allem her auf einer eins sein.

Lehrer, Prognose?

Er sagt, sie müßte sich ein bißchen mehr anstrengen, aber er ist Grundschullehrer. Ich habe auch mit der Psychologin gesprochen. Sie hat auch gesagt, bei hochbegabten Kindern seien Grundschullehrer halt überfordert. Es besteht jetzt die Hoffnung, daß sie den Sprung ins Gymnasium schafft, weil da sind halt schon eher Pädagogen, die sich mit so Hochbegabten beschäftigen können und auch dementsprechend dann die Kinder gefördert werden. Wir hoffen halt, daß sie das schafft. Daß sie den Schnitt von 2,5 kriegt, daß sie da irgendwann später die Möglichkeit hat, daß was in der Grundschule vom Klassenlehrer versiebt worden ist, daß die das irgendwie auffangen können.

Abschlußfragen

Mit Lese- und Schreibentwicklung befaßt?

Nee.

Auffassung geändert?

Ich habe mir schon Gedanken gemacht, wie man es sich einfacher machen könnte, daß auch so Kinder wie die Natalie, wo keine Lust haben, daß die dann eher Interesse kriegen oder, aber, wenn man nicht weiß, wo man sich hinwenden soll, wie man es machen soll, Anlaufstelle oder so. Ich weiß nicht, wie ich das handhaben soll, weil mir die Möglichkeiten auch fehlen.

Hatten Sie erwartet, daß es Schwierigkeiten geben könnte?

Nee. Nee. Nee.

Rolle der eigenen Erfahrungen?

Ich haben auch noch Briefe, wo ich als 11jährige geschrieben habe. Die wimmeln auch von Rechtschreibfehlern. Ich bin auch nicht perfekt gewesen in der Schule. Vielleicht setze ich auch zu hohe Erwartungen an sie, weil ich weiß, vom Kopf könnte sie es, wenn sie sich ein bißchen Mühe geben würde. Wobei ich sagen muß, als 11jährige habe ich auch viele Fehler gemacht, wo ich heute nicht mehr mache. Ich schreibe vielleicht auch noch was falsch, aber das ist dann ein Wort, wo ich kaum geschrieben habe oder wo mir fremd ist, aber das hat sich bei mir auch gelegt. Von dem her habe ich noch Hoffnung, daß sich das bei der Natalie mit den Jahren entwickelt.

Würden Sie gerne Ihren Kindern was aus Ihrer Schulzeit weitergeben oder wollten Sie da bewußt was anders machen?

Nee, also bewußt was anders nicht. Ich kann mich an meine Mathematiklehrerin erinnern. Die hat immer gesagt: „Vor Inbetriebnahme des Mundwerks Gehirn einschalten.“ Das sage ich zu meiner Tochter auch, wenn sie gerade irgendwie was losgeplappert hat, wo ich gesagt habe: „Da hättest du jetzt nachdenken müssen.“ Das ist das einzige.

VIELEN DANK!

Anhang D-4: Christiane

Voraussetzungen

Bestimmte Dinge können muß, um, das Lesen und Schreiben lernen zu können?

Ja.

Was könnten da Voraussetzungen sein?

Das sind zum einen gewisse motorische Voraussetzungen, mit Sicherheit, sprich also erst mal ein Stift gescheit halten können. Ja, das gibt es nämlich auch einige, die das vorher nicht könnten und dementsprechend auch Schwierigkeiten hatten, sich längere Zeit dann auch hinzusetzen, weil sie einfach sich verkrampft haben beim Schreiben. Gut das war bei Christiane nicht der Fall, weil sie halt schon viel gemalt hat. Also insofern, von da her das halt da war. Und Fähigkeiten sonst noch, vom motorischen her, na ja das andere denk ich gut ist lernbar, aber grad das motorischen vor allen Dingen.

Lernen sagtest du? Was würde so zu lernen dazugehören?

Lernen wahrnehmen.

Wahrnehmen.

Wahrnehmen können erst mal, ob das, wie das mit den Kurven ist, umsetzen können. Von links nach rechts und alles Mögliche. Ne, das ich nachzeichnen kann, nach malen kann. Das sind Dinge einfach, die mit dazugehören. Also wenn ich ein „I“ schreiben muß, muß ich irgendwo wissen, wo fang ich an, also diese Sachen. Das wird ja erlernt beim Schreiben. Aber dieses wahrnehmen können erst ein Mal.

Dinge gleicht wichtig, oder eines wichtiger als alles andere?

Oh Gott. Waren wir beim Schreiben, ne?

Ja nee, beim Lesen und Schreiben.

Lesen und Schreiben. Es entwickelt, es ist nicht gleicht wichtig. Ich denk da wird jedes Kind es in einer unterschiedlicher Reihenfolgen halt machen. Wenn es das Eine, vielleicht mache Kinder können besser wahrnehmen, die ganz toll, haben aber Schwierigkeiten dann mit dem Übertragen, und die Anderen halt können gut Übertragen, aber nicht wahrnehmen. Manche machen beides gleich gut. Grad weil sie wenn sie vorher gemalt haben hinkucken mußten. A wo ne Grenzlinie ist, wenn sie nur ausmalen oder wenn sie selber abzeichnen sind sie halt eh geübter drin etwas zu sehen und dann halt hin zu malen.

Also das sich das dann doch auch irgendwo auch ausgleicht.

Ja, ja. Ja irgendwann nivelliert sich das. Das sind halt Anfangsschwierigkeiten. Ich denke in der dritten Klasse sollte das dann behoben sein.

Als Elternteil beigesteuert?

Nichts.

Nichts.

Gar nichts. Weil ich zwingen meine Kinder nicht zum malen. Das sollen sie selber tun und außer die Schulübung, die sie halt gut das was sie halt machen mußten an Hausaufgaben, dazu hab ich halt dann schon gesagt, o.k. das muß sein, aber ansonsten hätte das keinen Sinn gehabt.

Und jetzt so im Vorschulbereich, hast du da Erinnerungen, ob du da bei der Christiane, ihr da Anregungen gegeben hast.

Ich hab Mathe mit ihr gemacht. Lesen und Schreiben generell nicht.

Was hat du mit ihr gemacht?

Mathe.

So rechnen ein bißchen.

Zahlen, Zahlen das war das. Weil wir brauchten es ja zum Spielen. Würfelspiele und diese ganzen Sachen. Also mit Lesen und Schreiben hab ich da nichts gemacht.

...?.....

Gut außer ja gut, ich mein klar du ließt vor. Und ich denke vorlesen und Schriftbilder, und das alles, das trägt ja auch mit dazu bei irgendwo, ne. Weil solche Bilder setzen sich fest. Das sind also keine unbekannten Größen mehr, diese Buchstaben. Aber generell, wo wir mehr darauf raus waren, das sind, das ist halt wirklich Mathe gewesen. Weil beim Würfel mußt du halt zählen können.

Bei Sascha, sieht das da anders aus?

Da mach ich eher noch weniger. Den halt ich nicht mal mehr zum Malen an, weil er keinen Spaß hat. Der malt auch im Kindergarten nicht und gar nichts. Und was dabei rauskommt. Hat er auch keine Ambitionen zu, obwohl Christiane ihm das hier vormacht oder ich auch selber ein bißchen male.

Noch jemand anderes dazu beitragen?

Ja die Kindergärtnerin, mit Sicherheit. Weil die haben ihre Vorschule, die machen dort viele, viele Sachen und die haben mit Sicherheit auch, dadurch daß sie ne homogenere Gruppe sind, sprich Gleichaltrige mit dabei sind, viel bessere Voraussetzungen. Einmal von ihrem Einfluß her, von ihrem Status her, Kindergärtnerin, ja das ist von der Autorität her schon ganz anders, im Vergleich zu einer Mutter. Und halt dann auch noch die anderen Kinder mit dabei, die auch mit ein Ansporn sind. Wo ist daheim ein Ansporn? Ist ja da keiner.

Also die anderen Kinder, die dann das.....

Ah ja klar, das macht ja in der Gruppe dann auch mehr Spaß. Wobei sie es da natürlich sehr wirklich spielerisch machen.

Das ist beim Sascha ähnlich, von dem was ihm angeboten wird?

Ja, ja, das Programm ist das Selbe, weil die Kindergärtnerinnen auch nicht gewechselt haben und insofern ist das Programm, natürlich jetzt nicht identisch, aber schon, gut es auch noch vom Alter halt abhängig. Bei Christiane waren viele Ältere in der Gruppe drin, das heißt es war auch ne sehr große Gruppe, die Vorschule hatte. Also generell, die sind dort sehr lange, was waren das 15 Kinder in der Gruppe die ja dann gewechselt haben, in die Schule gewechselt haben, das heißt also sie waren noch 15 Kinder über die drei Jahre hinweg, die relativ gleichaltrig waren. Beim Sascha sieht es genau anders herum aus. Da sind es nur 4 oder 5 Kinder, die in dem Alter sind, oder sagen wir mal 6 in der Gruppe, das andere sind alles Dreijährige. Und letztes Jahr waren halt dann 15 oder 16 Kinder Sechsjährige, die jetzt in die Schule gegangen sind. Also dort ist ein unheimlicher Bruch drin. So das man auch das Programm jetzt natürlich jetzt an den Dreijährigen orientiert und nicht an den Sechsjährigen. Oder halt jetzt auch an den viereinhalbjährigen. Und das war bei Christiane anders noch.

Gut, solche Dinge spielen da mit rein.

Mit Sicherheit, mit Sicherheit. Das wird sich hinterher über die Vorschule, sicherlich werden sie dann auch andere Aspekte kriegen, so ist das halt nicht, aber so vom Programm her müssen die sich mehr für Dreijährige ausrichten jetzt, das war bei den anderen, allein von den motorischen Fähigkeiten her, was basteln angeht oder sonst irgend etwas und das ist halt wenn du größere Gruppen hast mit Fünfjährigen richtet sich das halt nach den Fünfjährigen aus, das heißt da müssen auch die kleineren, werden an die schwierigeren Sachen schneller herangeführt. Ne.

Was hat Christiane selber dazu beigetragen?

Da wüßte ich nichts.

Also hattest du das Gefühl sie will das jetzt gerne? Hat sie da irgendwie nachgefragt, oder?

Ja das Problem war eh, bei uns war ja, wir hatten das ja mit der vorzeitigen Einschulung. Ich wollte sie eigentlich vorzeitig einschulen lassen, eben weil sie nicht gerne in den Kindergarten gegangen ist, B weil ihre ganzen Freundinnen jetzt gegangen sind zum damaligen Zeitpunkt und sie hat ja den Test nicht geschafft. Was heißt nicht geschafft, aber sie hat, man hat uns dann nahegelegt das nicht zu tun. Nicht vom Sozialverhalten her, aber ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Konzentrationsfähigkeit ließ da noch ein bißchen zu wünschen übrig. Sie hat Aufgaben einfach klipp und klar nicht verstanden. Das ist heute noch so. Daß sie einfach dann entweder abschaltet, oder ne bestimmte Denkweise hat und da kann auch genau das Gegenteil stehen, das nimmt die dann nicht mehr wahr. Ja, also sie war dann zwar, nee enttäuscht war sie nicht. Glaub ich nicht dass sie das war. Weil es sind dann auch noch einige andere dageblieben, ihre beste Freundin ist dageblieben. Das ging halt dann schon und mit der ist sie dann halt im nächsten Jahr eingeschult worden. Was hat sie noch mit beigetragen zur Schulreife? Nee. Ich denk das hab ich, hat sie auch nicht bewußt gemacht, also das gehört halt mit dazu und damit basta aus fertig. Also irgendwas, mehr war da eigentlich nicht.

Ja. Aber hatten Sie nicht das Gefühl die brennt da drauf.

Nee. Sie brennt auch heute noch nicht darauf.

Lerntheorien

Zu Hause, um behilflich zu sein?

Au, ich hab es mal dann probiert mit Kärtchen. Indem sie halt Wörter hatte und da mußte sie halt dann, ich weiß gar nicht mehr wie ich das gemacht hab, die Kärtchen zuordnen. Also sprich mit Kärtchen Wörter bilden. Finden was das ist, mit den einzelnen Buchstaben versuchen daraus, Wörter, die sie halt dort gelesen hatte, das nachzumachen halt dann. ...Normalen Schreibübungen. Klar und dann hat die Bücher geholt. Aber das ist alles nicht so angenommen worden. Da war das Interesse eigentlich nicht besonders groß. Das kam erst nach dem ersten Schuljahr mit ihrem Freund wo wir im Urlaub waren, da haben sie Comics angefangen zu lesen und das ist bis heute geblieben. Weil das war mehr oder weniger mit ein Wettbewerb. Der Julius konnte halt sehr, sehr gut lesen auch über seine Comics halt und dann ist sie halt da mit eingestiegen. Asterix und Obelix, Lucky Luke und diese ganzen Geschichten. Die hat sie gut gelesen und gerne gelesen, Bücher ist nicht so ihr Fall.

Und so die Hausaufgaben, mußttest du da viel mitmachen?

Immer dabeisitzen. Immer.

Dabeisitzen.

Das ist auch heute noch so.

Also du kannst nicht auch so im Hintergrund sein, oder?

Ich bin es, aber das rächt sich hinterher wirklich. Ich hab auch keine Lust ihr dauernd zu sagen, das ist falsch und jenes ist falsch und wenn sie Fehler hat, dann sag ich ihr das hinterher. Ob sie sie korrigiert steht auf dem zweiten Blatt. Weil, muß ich ganz klipp und klar sagen, die Lehrer korrigieren es nicht in der Schule. Die hören auch die Hausaufgaben zu größten Teil nicht ab und das finde ich verdammt schlecht. Wo ist jetzt der Sinn und Zweck von einer wenn es nicht besprochen wird hinten dran.

Aber das macht sie also nicht in dem Sinne selbständig?

Wenig. Sie kommt oft gelaufen, „Mama ist das so richtig, Mama ist das so richtig, kann ich das so machen“ und das nach jedem halben Satz mehr oder weniger. Beim Lesen ja, Lesen macht sie komplett selbständig. Da mach ich also gar nichts bis auf die Tatsache, daß ich sag: „jetzt ließ endlich.“ Ne, also das Lesen macht sie schon alles selbständig. Das kann sie auch gut. Da hab ich auch, da kontrolliere ich auch nicht mehr. Ne.

Das ist mehr so beim Schreiben, wo sie noch ganz viel...

Schreiben. Viel gekuckt werden muß, weil sie sehr unkonzentriert ist.

Und das mit den Kärtchen hast du aber auch wieder aufgehört dann?

Ja, ja ich hab das mit den Kärtchen aufgehört. Das brachte irgendwie nichts. Es war auch kein System großartig dahinter denke ich einfach und sie hat auch keine Lust dazu gehabt. Und das. Nee, weil es einfach zu viel war von dem ganzen Block hat her. Sie hat Hausaufgaben gehabt und wenn ich dann noch gesagt hab, wir machen das und das, dann hat sie halt auf stur und auf bockig gestellt und das bringt's dann nicht mehr. Dann brauch ich mich nicht zu quälen und ich brauch das Kind nicht zu quälen und mich schon dreimal nicht, dann ist ganz aus. Das kannst du zwischen durch mal machen, das ist ganz gut. Und am besten geht es immer über Spiele halt, weil wir haben also das Rechnen lernen haben wir über Kniffel gelernt. Weil da mußt du zusammenzählen. Wieviel ist dreimal fünf, wieviel ist viermal fünf, wieviel ist das und das und das und das. Darüber hat die dann Kopfrechnen so ein bißchen gelernt, ne. Das ging am allerbesten. Ich hab jetzt auch schon gedacht, jetzt gibt's, (?) dann hatte ich auch gerne so was gehabt und jetzt gibt es ja das Scrabble Junior, deswegen war ich da auch am überlegen, damit einfach da so ein bißchen der spielerische Umgang halt kommt, ne. Wir haben auch noch so ein Spiel gehabt, da ging das auch, war auch sehr lustig halt dann damit. Das war, oh Gott ich weiß gar nicht mehr, Wörterturm heißt das. Und jeder bunte Kreis steht da für eine gewisse Anzahl von Buchstaben. Z.B. A bis C ist blau und so weiter und so fort und dann werden halt die aufeinander gesetzt und dann muß man das Wort halt herausbekommen. Und so müssen sie ja zuordnen, was das für ein Buchstabe ist und mußten sich ja vorher Wörter überlegen und die halt dann da hinstellen. Das Problem war jetzt, da haben die Mitspieler halt gesagt: „so wird das doch nicht geschrieben“. Z.B. den Affe mit einem f. Das geht ja nicht. Ja und, aber solche Sachen, da kam es dann auch so ein bißchen auf spielerische Art und Weise wie man etwas halt schreibt. Und dann kommen halt auch die lustigsten Sachen raus. Und jetzt geht es ein bißchen los mit Briefe schreiben halt mit dem Julius. Er schreibt, sie schreibt dann drei Sätze zurück, ganz begeistert. Weil sie Diddel Briefpapier jetzt hat. Diddel ist halt wichtig. Das sind so kleine Sachen, die das halt dann schön machen und erleichtern das Ganze. Nur einen sturen Brief an Oma und Opa das würde ich nie hinkriegen, würde sie nicht tun. Denn das sind Sachen, wo ich sage, da lernt sie was dabei. Eher wie wenn ich sag: „schreib einen Aufsatz“, oder „schreib ne Bildergeschichte“ nebenbei. Nee, das läuft nicht.

Generell Hilfe und Unterstützung?

Ja.

Und Unterstützung in welcher Form?

Zum einen die Kontrolle. Das ist das Eine. Und zum anderen ist es ja auch so, nichts ist schlimmer wie Gleichgültigkeit. Das heißt wenn sie nach Hause kommen lege ich zwar nicht unbedingt auszufragen wie war es in der Schule oder sonst was, aber ich denke einfach, sie brauchen die Bestätigung von den Eltern her, daß das jetzt richtig war oder nicht richtig war. Denn das ist ja erst mal die wichtigste Bezugsperson in der Richtung. Vor allen Dingen dann wenn sie häufig was falsch machen. Ja, das ist einfach ne Vergewisserung, das wenn sie dann in die Schule gehen, auch sagen können, es ist in Ordnung. Und nicht hinten rum mit Fragezeichen und ich weiß nicht ich kann es eigentlich sowieso nicht so gut und ich glaub ich hab sowieso alles falsch. Und das einfach hinten dran ne Vergewisserung halt ist. Daß das so richtig ist. Oder das sie es so lassen können. Das ist ne Stärkung auch mit vom Selbstbewußtsein auch her.

Reihenfolge?

Die lernen mit Sicherheit schneller Lesen wie Schreiben.

Mhm.

Dann sie lernen die Buchstaben. Sie lernen die Buchstaben. Sie lernen die Buchstaben zwar schreiben, aber ich denk sie speichern sich schneller im Kopf ab, als, wenn sie es halt wiederfinden, bekannte Formen halt auf einem Straßenschild oder in der Zeitung oder im Fernsehen.

Der Christiane hat's über Fernsehen, auf ein Mal konnte sie das lesen im Fernsehen. Da stand dann 101 Dalmatiner und sie konnte sie es lesen. Ich garantiere sie kann es nicht schreiben. Weil man, nach Gehör zu schreiben, ist viel, viel, jetzt also diktatmäßig, ist viel, viel, schwieriger wie etwas was geschrieben steht zu sprechen. Ja, denk ich einfach. Es ist heute noch so weil mit Sicherheit, sie schreibt ja Orthographisch nicht korrekt. Das „dir“ mit „ie“ das ist „dier“, das ist dieses „r“ halt „er“ das taucht im sprechen auf, also wird es mit „ie“ geschrieben. Daß das nichts mit dem langen „I“ zu tun hat, das ist dem Kind noch nicht klar. Oder das „h“ fehlt irgendwo bei „ihnen“. Das hört man nicht und das kann auch nicht umgesetzt werden in dem Moment. Weil dieses Schriftbild ist noch nicht verankert. Ja, sie verbindet ja noch nicht ein Bild mit einem, unbedingt mit einem Wort. Bei bestimmten Wörtern, die mich selber wundern, kann sie es und bei anderen Worten ist das weg. Wenn sie mit dem Wort einen Gegenstand verbindet, ist das wesentlich schneller drin, wie wenn das ein abstraktes Wort ist halt wie „dir“ oder „ihnen“ oder sonst irgendetwas in der Richtung. Das fällt viel schwerer.

Bei allen Kindern?

Kann ich nicht beurteilen. Ja also ich hab jetzt, gut ich hab ja heute wieder die Anna-Sophia da, ich hab den Christopher da. Es gibt Kinder, die da wesentlich sicherer drin sind. Ob sie schneller lesen, oder einfach das schneller abspeichern, weil, abspeichern weiß ich jetzt nicht, aber ich denke, daß viele Kinder diese Schwierigkeiten haben.

Aber auch die Kinder würdest du sagen, lesen eher, als daß sie schreiben?

Ja. Beim Julius weiß ich hundertprozentig. Der kam in die Schule und konnte lesen und der mußte Schreiben lernen. Für den war es die motorische Sache, aber lesen konnte der als er in die Schule kam.

Also ist das Lesen das, was eigentlich bei den meisten...

Ja, hundertprozentig. Das bringt ja auch den meisten Spaß. Das geht ja viel schneller. Schreiben, das dauert ja ewig, bis man da einen Satz geschrieben hat.

Mhm.

Methoden (Bogen)

Christiane

Daß sie eigene Erfahrungen mit der Schriftsprache.....

Ich weiß nicht, ob sie das so kann. Ich beobachte ich es bei ihr eigentlich sehr wenig, weil äh, sie hat das, ich weiß es von mir, daß es mit das wichtigste ist, was es gibt. Ja, aber ich denke es wäre für sie sehr wichtig und deswegen versuche ich das auch, erkläre mit das. „Erklär mir was du da machst“, aber sie kann es nicht.

O.K. also es ist was, was bei ihr so für den Erwerb nicht so, oder für das Erlernen.

Ich denke sie ist noch nicht so weit. Ich denke, daß es Hundertprozent das Wichtigste ist, was es gibt.

Das es noch kommt.

Ich hoffe es. Ich hoffe es für sie. Weil nur das was man erklären kann, hat man verstanden.

Das steht so ein bißchen so dahinter, ja.

Das ist meine eigene Erfahrung. Aber sie, momentan, im Moment spielt es für sie noch keine Rolle.

Ja, gut, wäre das genau so.

Ne.

...nachdenkt und Schlußfolgerungen.....

Selber, null. Im Moment. Null. Das ist das, was mir wahnsinnig zu schaffen macht.

....erklärt wird, was man beim Lesen und Schreiben....

Du, ich sage dir ganz klipp und klar, sie nimmt das nicht auf und gar nichts. Ich versuche ihr das zu erklären, sie kuckt mich an und ich sag ihr: „, du hast es nicht verstanden“. Nee. Wahrscheinlich erkläre ich falsch. Ich erkläre es ihr nicht in den richtigen Worten. Ähm, machen wir mal eins, manchmal ist sie ganz durch. Aber das ist höchst selten. Mathe ist ganz schlimm. Ich weiß nicht irgendwie hat sie Mathematik da überhaupt keinen Draht für.

Nachahmen von Vorbildern. Das heißt ich?

Ja, das.....

Vorlesen, das stimmt, also das ist z.B.

Auch der Julius vielleicht?

Julius eher, ja, ja.

Selbständige Lösungen...

Vergiß es. Vergiß es, sie macht keine, sie löst nicht selbständig. Da kämpfe ich mit, da kämpfe ich unwahrscheinlich mit.

Kinder im Allgemeinen

Das Üben bestimmt. Gut Schriftsprache, das erklärt, das ist für mich wie gesagt mit das Wichtigste. Es geht um Drittklässler, wie gesagt, ja?

Ja, sicher. Das, es geht ja nur um Drittklässler, insofern.

Weil also Schlußfolgerungen ziehen, sag ich ganz klipp und klar in einer Dritten Klasse ist zu früh. Können die nicht. Können die einfach nicht. Nachdenken ja, aber sie ziehen keine Schlußfolgerungen. Sie können im Nachhinein bewußt, es kann ihnen bewußt gemacht werden, ob sie daraus ne Konsequenz für das nächste Mal ziehen. Das ist in den seltensten Fällen so. Ab und zu mal vielleicht. Es gibt Kinder, die können das.

Die so das Regelwissen, da ist damit gemeint, das abrufen können.

Ja, ja ja.

Aber es ist mir oft gesagt worden, daß das einfach in der dritten Klasse noch nicht so, daß das erst anfängt.

Es ist nicht da. Ja das ist einfach noch nicht da. Weil die haben keinen roten Faden. Das ist für die noch ein Knäuel. Ein Wust von, ein Wust. Kein Knäuel, ein Knäuel wäre ja schon gut. Daß man ihnen erklärt, ja das ist Schritt eins, daß ihnen erklärt wird, was sie bei Lesen und Schreiben zu tun haben. Natürlich spielt das eine Rolle. Hinweise auf Fehler spielt auch eine Rolle.

...Erwachsene Lernaufgaben zum Lesen....

Was jetzt für Erwachsene? Sind damit die Eltern gemeint, oder sind damit die Lehrer gemeint? Ich mein die Lehrer geben es vor und ich bin der Meinung, daß das Eltern nicht tun sollten.

Eltern sind eigentlich eher gemeint. Wir beziehen es auf die Eltern.

Gemeint, ne

Also die zusätzlichen Aufgaben.

Also ich finde es ganz haarig zu sagen, durch Bestrafung oder Kritik. Kritik muß sein.

Ja, wobei Kritik, das ist schon der negative Pol. Kritik ist mehr auch in diesem Hinweis auf Fehler drin. Also da geht es mehr drum auch um Sanktionen, oder auch um...

Ja so, ich sag es ist leider wichtig. Es tut mir leid. Was heißt wichtig, es spielt schon ne Rolle, weil ich krieg sonst gar nicht mehr gebacken. Weil sie sonst alles liegen läßt und sie muß schon irgendwo merken, daß es nicht geht, äh, was hinzuschmieren und dann egal wie es aussieht und dann flatter, flatter zur Freundin machen. Es geht nicht. Nur weil man viel lieber

zur Freundin will, schmiert man halt die Hausaufgaben hin. Das geht nicht. Es tut mir leid. Das geht einfach nicht.

...schwierige Worte durch herausfinden.....

Das verstehe ich nicht. Zu lernen oder was?

Ja, also diese Situation, daß ein Kind an ein Wort kommt, was es nicht gleich erkennt oder nicht gleich schreiben kann und sich dann erst mal probiert.

Null. Alle beide, weil das ist nicht für die dritte Klasse.

Nicht für die dritte Klasse.

Da haben sie mit noch ganz anderen Sachen zu kämpfen.

... am Wichtigsten

am Zweitwichtigsten

Am Zweiten ist mir eigentlich diese Erfolgserlebnisse. Wobei ich darunter auch verstehe, das Abwechslungsreiche. Das fehlt mir eigentlich ein bißchen. Das Üben ist ne stupide Angelegenheit. Aber ich muß etwas haben, was Ansporn bietet. Ansporn können Erfolgserlebnisse sein, kann Anerkennung sein, kann aber auch ne Abwechslung sein. Also immer wieder unterschiedlich verpackt den Kindern etwas hinreichen und sagen, so. Da habe ich gleichzeitig einen Übungseffekt, habe aber immer wieder einen Ansporn dadurch. Ja, nur einen Text abschreiben bringt nicht wahnsinnig viel. Auch wenn das sein muß. Aber das schönere ist eigentlich durch, das sind dann für mich auch mit Erfolgserlebnissen, Kreuzworträtsel. Ist ein Erfolgserlebnis für die Kinder, wenn sie es lösen. Aber sie üben gleichzeitig dadurch. Also das wäre. Und das Erklären kann man vergessen erst einmal. Also nicht, was heißt vergessen, weil ich einfach denke die erfassen das nicht Verstandes gemäß. Die machen das instinktiv irgendwo. Ne Regel, Regel ist schwer.

Noch andere Lernprozesse?

Und du hast jetzt gesagt, dir fehlt, hat da ein bißchen gefehlt so das Material so zu sagen abwechslungsreich gestaltet sein muß. Ist dir noch was anderes eingefallen, wo du sagst das fehlt da noch in dieser Auflistung.

Nö, fällt mir jetzt momentan nichts ein. Aber wie gesagt, dieses abwechslungsreiche, das find ich halt schon gut. Wenn da die Lernaufgaben halt einfach ein bißchen netter verpackt werden wird.

Einfach auch für die Motivation.

Motivation

Was motiviert Kinder?

Warum wollen die das?

Wenn ja, was könnten so Motive sein?

Soll ich es mal von mir sagen? Ich konnte damit die Fernsehzeitung endlich lesen.

Mhm.

Und so hab ich die Uhr auch gelernt. Ich wußte wann das endlich anfängt. Das war bei mir damals. Sagt meine Mutter immer. Ob das allein der ausschlaggebende Grund war, weiß ich nicht, ich mein ich habe dann auch viel gelesen. Bei Christiane ist es sicherlich so, z.B. diese Comics. Das war beim Julius auch so, der wollte das, was in diesen Sprechblasen stand endlich lesen können. Er wollte nicht nur die Bilder verstehen, sondern er wollte das auch lesen können. Genau dasselbe wie, ich hab viele Geschichten ja nur vorgelesen und das jetzt endlich auch selber lesen zu können. Abgesehen davon, daß sie die vielen Geschichten ja auswendig konnte, war jetzt das Bemühen halt dann dahinter, selber Lesen zu könne. Also so war

es nicht. Einfach dieses Ausprobieren von erworbenem Wissen, wenn man das mal hochgestochen sagen soll, ich denk das stand schon noch mit dahinter. Das war die eine Sache. Aber das ist, ich denk es ist ne Aufgabe gewesen, die ihnen gestellt worden ist. Bei Christiane war das so und diese Aufgabe sollte gelöst sein und das war ja nun auch im Klassenverband ist es ja in Ordnung, macht man es halt zusammen. Ich denk von alleine, ne von alleine war das bei ihr nicht. Sie hat da nicht irgendwo den Anspruch gehabt, lesen lernen zu wollen. Das kam mit ihr mit der Klasse.

Und das gilt jetzt speziell für Christiane und wenn du jetzt überlegst, Kinder im Allgemeinen?

Da ist mit Sicherheit schon irgendwo, man ist ja halt dann, man wird ja größer dadurch. Man hat ja den Kindergartenkindern noch Vorsprung, wenn man es kann. Und das denk ich ist schon, oder den Geschwistern z.B. gegenüber den Vorsprung „ich kann das lesen, du nicht“. Ich bin größer als du. Ich denk, das ist noch ein ganz wichtiger Ansporn dabei. Ne.

Versuch, Christiane zu motivieren?

Sie hat ein Hobby. Das sind halt ihre Pferde. Das heißt ich besorg ihr Pferdebücher, Pferdegeschichten, Sachen wie, also auch Sachbücher halt dann dazu. Und die ließt sie dann eigentlich auch. Das sind die Sachen, also da kuckt sie dann halt schon. Wir gehen, ich bin eigentlich relativ oft, oder sie hat einen Ausweis für die Stadtbücherei, daß sie sich da halt Sachen kaufen, das heißt nicht kaufen, ausleihen kann. Leider beschränkt sich das immer wieder auf Comics. Was ich überhaupt nicht mehr leiden kann. Ein paar sind ja ganz gut, von mir aus Lucky Luke. Aber es gibt auch ein paar, von denen, das will ich überhaupt nicht, daß sie die ausleiht und die sortiere ich in der Regel auch aus und mittlerweile geht sie gar nicht mehr hin, weil es einfach auch zu voll ist während der Unterrichtszeit halt dann, wenn der Bücherbus zur Schule kommt. Nee das ist zu voll, das hat keinen Sinn dann halt. Das heißt dann geh ich halt wieder hin und hol ihr ein paar Bücher. Die andere Geschichte ist die, die Kinder heutzutage kennen sehr, sehr viele Geschichten. Schon über Kassetten, die wir erst im Alter von zehn, elf Jahren gelesen haben. Einen Räuber Hotzenplotz brauche ich ihr nicht mehr anzubieten. Das ist, denn kennt die seit dem vierten Lebensjahr in und auswendig. Dasselbe mit der kleinen Hexe und dem Wassermann. Ich mein sie ließt die Bücher noch. Ja, aber sie ist natürlich durch diese ganzen Kassetten ist natürlich ein gewisser Reiz an diesen Büchern verlorengegangen. Und jetzt z.B. hört sie Momo. Momo ist ein Buch, das ließt man erst mit zwölf Jahren. Vorher geht es nicht. Weil einfach viel Schrift, wenig Bilder und man quält sich da durch. Es ist ein schweres Buch. Danach suche ich z.B. auch Bücher aus. Wie ist die Schriftgröße, wieviel steht auf einer Seite, damit ein Erfolgserlebnis da ist. Es bringt ja nichts, in einer Stunde eine Seite gelesen zu haben. Da komme ich ja nicht vorwärts, da macht das keinen Spaß. Ich will das Buch ja auch in einer gewissen Zeit gelesen haben. Ich will ja vorwärts kommen in der Geschichte. Und nicht so was Langatmiges. Und ich denk einfach, daß die, der Sinn ist dann halt weg, wenn sie dieses Buch dann lesen möchte. Sie will die Kasette haben von „Jim Knopf und die Wilde Dreizehn“. Dann hab ich gesagt: „Christiane ich habe das Buch, aber das Buch ist für dich zu schwer.“ Man hat mich ganz entsetzt angekuckt, als sie sagten: „ja, sie wollten ihr.“ Denn, was war es, ja es ging um Jim Knopf ging’s damals auch. Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer. Hab ich gesagt, das bringt nichts, das kann die noch nicht. Ja, sie haben das alles vorgelesen. Ich hab gesagt, ist ja wunderschön, aber was sollen die Kinder dann erst mal lesen, wenn sie in das richtige Alter halt kommen? Dann sind die Bücher uninteressant geworden. Dann müssen wieder andere Bücher her. Paradebeispiel, sie war jetzt in einer Lesung drin, von „Spuk im Neckar“, dieser dritte Band. Die war total begeistert, sie will das Buch haben und so weiter. Hab ich gesagt: „Christiane, das ist zu schwer. Ihr könnt es nicht lesen.“ Das wird aber durch das Vorlesen natürlich aufbereitet. Logisch, das ist ja viel einfacher. Hören und das oben umzusetzen. Lesen ist dann viel

schwieriger, weil es einfach viel, viel länger dauert. Und das verurteile ich eigentlich ein bißchen. Gut ich mache es auch einerseits mit, weil es ist natürlich toll, „die unendliche Geschichte“ vorgelesen zu bekommen ist wunder wunder schön. Ich kann mir darunter genauso viel vorstellen, weil ich das Buch erst gelesen habe. Aber für sie, „die unendliche Geschichte“ ist viel zu schwer. Es ist ein tolles Märchen, es ist super auch für Neunjährige zu hören. Aber erst ne dreizehn oder vierzehnjährige versteht worum es geht. „Krabat“, genau dasselbe.

Also versuchst du ihr ganz bewußt eigentlich Sachen zu suchen, die sie selber bewältigen kann.

Ja.

Sowohl von der Anforderung, als auch vom Verständnis.

Christiane aus sich heraus motiviert, oder Motivation von außen?

Sie brauch Motivation von außen.

Von außen.

Wirksamkeit von Belohnung?

Die ist also bei ihr sehr kurzfristig. Also Belohnung gibt es für mich, ne Belohnung um das zu machen, ist für mich eigentlich, ich hole ein Buch, das ihr gefällt. Das ist meine Art von Belohnung in dem Falle. Klar, ich mein, ich mach noch viele andere Sachen nebenbei, insofern, ich belohn da nicht in dem Moment. Ja, ich sag jetzt nicht, du kriegst ein Stück Schokolade, wenn du die Seite gelesen hast. Also diese Belohnung, die lasse ich, da halte ich nicht viel von, aber wenn ich ein schönes Buch finde, dann bringe ich das mit und sag: „Christiane, ich hab ein tolles Buch für dich gefunden.“ Oder wie wir jetzt beim Bücherflohmarkt halt waren, da hab ich dann schon gezielt wieder die Bücher raus gesucht, wovon ich denke, daß sie sie lesen kann. Ob sie sie ließt, oder ob sie jetzt erst mal wieder im Schrank vergammeln, ich muß sie zwischendurch immer mal wieder raus holen. Mich nervt das unwahrscheinlich, sag ich ganz ehrlich, daß, sie macht keinen Griff alleine dort rein. Das sind wie gesagt nur ihre Comics und das ärgert mich schon ein bißchen. Weil, wie das selbe wie in Mathe halt auch, ich lese sehr, sehr gerne, ich mache Mathe sehr gerne und mir fehlt zur Zeit immer noch die Stufe wo das halt, wie krieg ich das Kind dazu, das von sich heraus zu machen. Vielleicht ist sie ein Spätzünder und das kommt irgendwann einmal, aber sie zählt sicherlich nicht zu den Leseratten.

Und so in der Schule, manchmal kriegen die ja da so Sterne, oder Punkte für.

Wenn es konsequent durchgezogen würde, wäre es ja ganz toll. Aber sie tun es nicht. Die haben in der zweiten Klasse hinter keine Hausaufgabe mehr nachgekuckt und gar nichts und das geht nicht. Ich finde das ganz wichtig mit diesen Sternen. Zu Hause ist das ne andere Geschichte. Aber in der Schule ist das unheimlich wichtig, daß da ein Stern kam, weil einfach dann ...?... wahr, sie werden persönlich dadurch angesprochen, sie werden persönlich dadurch gelobt, was ich andererseits aber auch wiederum sehr schlecht finde, es ist ein unwahrscheinliches Konkurrenz denken. Bei den Kindern tritt dann halt ab „ätschi bättsch, ich habe einen großen Stern, du hast nur einen kleinen Haken. Ja und was fand ich dann sehr negativ dieses Denken hinten dran. Man kann es natürlich durchaus relativieren halt, aber. Es ist schon wichtig. Natürlich für die Kinder, die gut sind ist es toll. Aber was kommt dann dabei heraus? Man will jemanden motivieren und sagen Ansporn ist zu tun, also gibt man ihm einen großen Haken, obwohl die Arbeit vielleicht maximal für einen winzigen Haken ausgereicht hätte, um ihm zu sagen mach mal weiter. Man kann genau das Gegenteil dadurch bewirken. Ha, ich bin doch gut, wofür muß ich mich noch anstrengen? Das sind unheimlich zweischneidige Schwerte.

Das es sich umkehren kann dann?

Ja und da muß man das Kind sehr, sehr gut kennen und ich glaube, das spreche ich diesen Lehrerinnen eigentlich ab, daß sie die Kinder so weit so gut kennen. Und es kommt auch

unheimlich auf den Klassenverband an. Wenn man einen Klassenverband hat, wo die Kinder halt da stehen und jemanden auslachen, weil er was Falsches sagt, dann geht das nicht. Dann kann ich solche Sachen in einer Klasse nicht einsetzen. Weil dann geht es nämlich: „I, die hat nur einen kleinen Haken, die hat keinen Stern gekriegt.“

Wirksamkeit von Bestrafung?

Ähm, es hat überhaupt, es hat keinerlei Auswirkungen. Es ist einfach nur, daß du als, wenn ich jetzt zu Hause bin als Mutter, daß ich das Gesicht nicht verliere, weil ich muß irgendwann, wenn ich sage: „Mädel, wenn du das jetzt nicht packst, müssen wir das und das machen, muß ich konsequent genug sein und das durchziehen, weil sonst hab ich beim nächsten Mal gleich verloren. Ja, also wenn sie, ich sag ihr ganz klipp und klar: „, wenn du die Hausaufgaben nicht gemacht hast, rufe ich bei der Laura an und du gehst nicht hin. Auch wenn ihr was ausgemacht habt.“ Und wenn sie es nicht macht, tu ich es auch. Es geht nicht. Ich hab auch schon bei der Elisa mal angerufen, seitdem dann läuft das auch. Es geht nicht anders. Es ist jetzt keine Sanktion mit Fernsehverbot oder sonst was, sondern etwas wo sie halt merkt, daß es Pflichten gibt und Vergnügen gibt und daß die Pflichten halt erst mal zuerst erledigt werden müssen. Weil sie nämlich abends um sechse das auch nicht mehr packt. Wir haben das durchgespielt und ich habe gesagt: „Christiane, es läuft nicht, also müßt ihr das vorher fertig machen.“ Das ist genau das Selbe, ich will heute mit denen ins Kino gehen, da in dieses „Pünktchen und Anton“ da das neue Ding, aber ich erwarte, daß die Hausaufgaben vorher gemacht sind, ansonsten geht es nicht. Das Lesen, das ist z.B. eine Sache, die kann sie immer abends machen. Die kann abends im Bett ließt sie immer noch ne viertel Stunde. Da muß ich sie nicht zu zwingen. Es gibt andere Kinder, die muß man zwingen dazu. Das brauche ich nicht mehr. Sie ließt auch morgens im Bett schon. Das ist auch toll. Ja. Also dazu zwingen ich sie überhaupt nicht mehr. Also egal was es jetzt auch ist. Aber bei anderen Sachen, da muß ich Druck hinten dran machen.

Welche Ursachen, wenn ein Kind wenig motiviert ist?

Läßt sich zu schnell ablenken. Es gibt so viel drum herum. Viel mehr interessantere Sachen. Generell, Christiane ist generell nicht besonders konzentriert, das heißt es ist zu anstrengend für sie. Ja. Wobei das auch wieder ganz witzig ist, es gibt einfach Sachen, da kann sie sich voll drauf konzentrieren, die mir nicht so liegen, wie Fernseh kucken. Wo ich dann sage, ich versteh das gar nicht. Da schaltet die alles ab. Da sieht die nur noch diesen Kasten vor sich. Wohingegen wenn sie halt dann Hausaufgaben macht, sie sich sofort von allem ablenken ablenken läßt. Das heißt sie sitzt da und will Aufgaben machen, es geht das Telefon, „ich geh sofort hin.“ Ja, dieses eigentlich total nach außen gerichtete, anstatt sich hier darauf zu konzentrieren. Und das, ich weiß auch nicht, sie läßt sich dann einfach wahnsinnig schnell halt ablenken und wie gesagt es gibt auch viele andere Dinge, die viel wichtiger, viel schöner sind. Z.B. sich mit Freundinnen verabreden usw. Die ist in Gedanken schon wieder ganz wo anders. Spielen und so was ist viel wichtiger.

Bei ihr und wenn du jetzt so allgemein überlegst, wenn du das hörst, daß ein Kind sich da schwer tut, was würdest du vermuten? Was könnte denn da zusammenkommen?

Da sind natürlich noch die Sachen mit dabei, daß sie die Aufgaben wirklich nicht verstanden haben. Das ist es einfach, daß heißt, die Freude an so einer Aufgabe fehlt einfach auch, weil sie sie einfach gar nicht wissen, wie sie sie angehen sollen und dann sitzen sie dann halt da und starren Löcher in die Luft und wenn ich etwas nicht weiß, wie ich es angehen soll, schieb ich es ja auch gerne vor mir her. Das mache ich ja selbst als Erwachsener. Nur ich denke ja drüber nach irgendwann einmal, die Kinder schaffen das noch nicht in dem Moment. Das ist eben dieses Lösen von Problemen durch Nachdenken, dazu sind die noch nicht in der Lage. Das heißt, sie brachen einen gewissen Grundstock, der fehlt einfach da vermutlich, ja. Und oder generell, wie gesagt, die haben zu viel nebenbei. Also an fünf Nachmittagen in der Wo-

che irgendwo anders rumzuturnen, das geht halt nicht. Was Christiane nicht tut, sie hat ihre zwei Termine und mehr kriegt sie nicht. Mache ich nicht. Wenn sie einen anderen will, dann muß ein zweiter gecancelt werden, dann muß sie sich entscheiden lernen. Und ja generell dank ich einfach auch, die Kinder haben heute, ich weiß nicht, ob das bei allen Kindern so ist, ob das früher anders war, die wissen nicht mehr was Verpflichtungen sind. Die sehen Schule immer noch zu sehr als Kinderwahlgarten für größere Kinder. Das ist gerade im ersten und zweiten Schuljahr, das ist alles nur just for fun. Und die merken einfach nicht, daß was sie dort mitnehmen sie dringend brauchen für die dritte Klasse. Ich habe es Christiane am Ende des zweiten Schuljahres gesagt, ich habe gesagt: „Christiane, es wird angezogen. Das wird nicht mehr bei diesem kleinen Kästchenmathe bleiben. Ihr werdet Deutsch und Mathe aufbekommen und, und, und. Und das bleibt nicht bei dem bißchen.“ Und man nimmt mich nicht ernst, weil ich bin ja nur die Mutter. Ja und sie hat es gemerkt jetzt. Es zieht einfach, jetzt war es zwei, drei Wochen lang wieder wahnsinnig wenig, ja, und weil die Mathelehrerin fehlte und die Ersatzlehrer und das verurteile ich total, nicht entsprechend Hausaufgaben aufgegeben haben. Dann schlören die halt wieder. Für mich bequemer, ich muß mich nicht rumärgern damit, ja, aber das fand ich eigentlich relativ gut erst von der Mathelehrerin, die ersten zwei, drei Wochen lief das so, die haben viel Hausaufgaben aufgekriegt und die konnten sich das einteilen. Dann hab ich immer nur gesagt: „pass auf, Christiane, du hast doch noch das Voltegiere und du bist hinterher kaputt. Sieh zu, daß du die Aufgaben am Mittwoch erledigst.“ „Nein, sie will nicht.“ Hab ich gesagt, o.k. „aber dann nimm in Kauf, daß du am Donnerstag mit mir wieder viel Ärger kriegst, weil du nicht in der Lage sein wirst, diese Aufgaben zu rechnen.“ Also ich sage ihr das klipp und klar, wo es drauf hinausläuft, weil ich sage: „O.K. Mädel, du mußt auch lernen, mit solchen Problemen dann fertig zu werden. Und sag nicht hinterher, daß ich dir es nicht gesagt habe.“ Ich empfehle denen das wirklich.

Daß sie derer da einfach auch ein bißchen hinterher sind, daß die da....

Ja, die müssen lernen, weil die lernen nicht in der Schule genügend. Dazu ist in der Schule, im Unterricht ist einfach viel zu viel Ablenkung, daß heißt, die müssen daheim das noch mal nacharbeiten. Die brauchen diese Übung. Und das muß einfach, das muß sein.

Wirklich nicht genug Kontrolle, oder mehr draufgelegt von schulischer Seite aus.

Erstens wie gesagt, daß keiner, zu wenig Hausaufgaben teilweise aufgegeben werden. Wenn sind es zum Teil total sinnlose Hausaufgaben und wenn diese Hausaufgaben natürlich nicht nach kontrolliert werden, bringen die ganzen Hausaufgaben wieder nichts. Das heißt, da stehe ich in der Verantwortung als Elternteil. Was ich mache, ich kuck das schon nach. Und ich hab mir einen Satz von der Frau Hausen wirklich gemerkt und hab, da versuche ich auch gewisser Weise drauf es wirklich mal zu sagen, wenn sie Aufsätze schreiben die Kinder, um Gottes Willen lassen sie und achten sie nicht auf Rechtschreibfehler. Das fällt mir wahnsinnig schwer und ich weiß auch, in manchen Punkten sag ich es ihr auch, weil das einfach Sachen sind, die sie schon wirklich geübt haben, aber bei vielen Sachen laß ich dann Schwamm drüber, ist egal jetzt. Auch wenn mir das quer runter geht. Damit sie einfach nur schreiben. Aber es muß doch nach kontrolliert werden, auch von der schulischen Seite her. Und das, die packen das sonst nicht. Ich weiß nicht. Ich finde die spielen da zu viel. Da geht, ist einfach nicht genug Zug drin. Und das merken sie irgendwann. Ne, ich weiß nicht, wir waren 35 Kinder in der Klasse, die haben 24 und die tanzen denen über Tische und Bänke. Bei uns gab es das nicht. Wir haben auch gelernt. Aber nun ja, was soll es. Das ist, ich finde da wird viel falsch gemacht in der Richtung.

Ja.

Was glaubst du, lernen mache Kinder lieber/freiwilliger...?

Ähm, ich denke es gibt Kinder einfach mit einem ganz persönlichen Wissensdurst. Die interessieren sich einfach ihre Umwelt und die wollen, die erkennen etwas und sagen ich verstehe das nicht und ich will das jetzt wissen. Es gibt andere Kinder: „Ich verstehe das nicht, aber es

interessiert mich eigentlich auch nicht. Es ist nicht wichtig für mich.“ Und für diese Kinder ist das wichtig zu hinterfragen. Dazu gehört wie gesagt dieser Julius. Der hat ein Lexikon, das hat der sich angekuckt und hat über das Lexikon und die Comics Lesen gelernt. Und der liebt Lexika. Ähm, ja, gut hab ich gesagt, muß nicht sein, imponiert mir, finde ich toll, aber der hinterfragt auch und der behält' s auch. Es gibt andere Kinder, die hinterfragen und du erklärst es und du kriegst zwei Wochen später dieselbe Frage wieder gestellt, „ich verstehe das nicht“ ja und „erklär mir das mal“. Das ist die eine Geschichte. Die andere denke ich glaub eigentlich das ist das Wichtigste. Das ist nicht einmal, es kommt nicht von den Eltern heraus. Ich denk das es wirklich von sich heraus kommt das.

Die Einen sind so, die Anderen sind so.

Veranlagung mit rein spielt?

Ja, hundertprozentig. Eben das von sich heraus, das ist für mich die Veranlagung eigentlich. Die Veranlagung zu hinterfragen, neugierig zu sein, selber zu erforschen. Die Kinder haben auf anderen Gebieten wiederum nicht so viel. Christiane bastelt dann lieber. Die hat Fingerfertigkeiten. Die macht mit diffizilen Sachen halt rum, mit diesen kleinen Perlen, oder diese „window colors“. Julius, denn brauche ich nicht davor zu setzen, den interessiert den alles nicht. Also das sind zwei grundsätzlich unterschiedliche Charaktere von Lernverhalten halt jetzt her. Aber auch was von den motorischen Fähigkeiten eben da ist. Er hat, er schreibt mittlerweile zwar gut, aber der hat einen Griff am Schreiber, da wird mir immer ganz anders. Ne, Christiane ist da wesentlich lockerer halt. Ne, das erkennt man dann auch.

Anlagen beißen.

Wobei Junge und Mädchen da ein wahnsinniger Unterschied ist.

Ja, das kann ich noch nicht beurteilen.

Nee, ist aber so.

Ursachenerklärungen

Besonders gute Leistung von Christiane?

Ja gut, letzt hat sie mal ein Diktat mit Null Fehlern gehabt, aber diese Diktate die sind weiß ich wie oft geübt, da lege ich halt nicht so wert drauf. Nee, das war eigentlich, für mich sind Vergleiche immer sehr, sehr wichtig. Und ich hatte letzts ja mit ihnen hier das, so ein Detektivspiel gemacht zu ihrem Geburtstag mal und da waren immer so kleine Geschichten und ich habe die Kinder dann immer vorlesen lassen. Und da ist mir einiges sehr angenehm aufgefallen, daß sie mit am sichersten liebt. Neue, unbekannte Texte. Heute kam halt dann auch der Brief vom Nikolaus. Den hat sie eigentlich auch sehr gut gelesen, obwohl es eine schwere Schrift war. Das war von Computer halt. Dann hat sie gesagt: „Mama du hast den geschrieben am Computer.“ Hab ich gesagt: „Ja, für den Nikolaus, der hat ihn mir diktiert“. Und den hat sie auch sehr gut gelesen. Also sprich sie liebt unbekannte Texte gut. Ich werde nicht von dauernd geübt, also Texte, die eigentlich nicht für ihre Altersstufe sind. Ne.

Und noch mal auf das Diktat mit den null Fehlern, wenn, oder überhaupt, wenn ihr in der Schule so was gut glückt in Deutsch, was hast du da für dich für ne Erklärung, woran lag das?

Die hat sich in dem Moment gut konzentriert. Das ist bei ihr ne reine Konzentrationssache.

Was also voll dabei.

Weil dann sind Sachen, die stellen ja dann teilweise nur Sätze um. Und wenn sie das nicht merkt, weil sie diesen Text fünf mal geübt hat, dann wird das „nach dem“ halt war vorher immer am Anfang, hinterher kommt es an den Schluß. Dann schreibt sie es am Schluß halt doch groß, weil sie hat es ja fünfmal vorher am Anfang groß geschrieben. Und dazu gehört einfach ne Konzentration zu erkennen, es steht jetzt wo anders. Und daran seh ich das sofort. Oder sie vergißt auf einmal ein Wort. Und wenn das dreimal passiert während eines Diktats,

dann weiß ich genau was Sache war, das war nicht, weil sie es nicht konnte, sie hat nicht hingehört.

Ja.

Kannst du dich umgekehrt auch an eine besonders schwache Leistung von der Christiane erinnern?

Andere Seite des Bandes:

Also die Ursachen für diesen Mißerfolg ist quasi ein Stück weit, einfach, daß sie sich zu sehr ablenken läßt, zuviel Unruhe ist und dann auch nicht so das Handwerkszeug hat....

Es ist das falsche Lernverhalten. Das behaupte ich. Was habe ich ihr schon gesagt: „Christiane, du mußt lernen zu Lernen.“ Ne, daß eben nicht, das es keine Schikane ist, sondern, daß du das brauchen wirst für dein Leben. Das du für dich lernst und nicht für die Lehrer und auch nicht für mich lernst. Ne.

Bogen: Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg

Christiane

Ja, ich habe damit echt ein Problem. Weil Diktat und Aufsatz sind zwei so grundsätzlich verschiedene Dinger. Christiane schreibt wunderschöne Aufsätze. Sie kann aber keine Diktate, weil Orthographie ist mies. Ja. Christiane, das macht sie gut. Sie schreibt nicht immer und dann und dann und dann. Das macht sie schön. Wirklich gut.

Dann kannst du das gerne trennen.

Weil das ist mir, das Diktat das ist wirklich so...

Diktat ist ganz anders als Aufsatz, dann trennen wir das.

Und auch das ist, hat ein gutes Diktat geschrieben, war gut begabt, mit Sicherheit Null. Der Text war leicht ist eine mögliche Erklärung.....

Und für den Aufsatz würdest du, würdest du da was anderes?

Gut vorbereitet, na ja, beim Aufsatz geht es häufig nur um das Thema. Hat sie was dazu zu erzählen. Ja, das ist weder mit Text war ziemlich leicht, oder gut vorbereitet, beim Aufsatz kann man sich nicht gut vorbereiten. „Glück gehabt“ das ist einfach nur, da hat sie was zu sagen, da kann sie was zu erzählen und dann geht das auch und dann kann sie das auch. Ja. Aber es muß nicht sein.

Ja. Aber da würdest du hauptsächlich....

Das ist Interesse, interessantes Thema, Motivation ist da einfach. Diktat kann man nicht motivieren.

Mißerfolg

„Ging an diesem Tag einfach nicht“ ist für mich halt einfach dieses nicht Konzentration, ne. Konzentrationsfähigkeit. Das kann viele Ursachen haben. Das kann Mangel an Schlaf gewesen sein, oder Ärger, oder sonst irgendetwas, oder Lärm in der Klasse, ne. Kann nicht besonders gut schreiben, kann nicht besonders gut vortragen, das spielt überhaupt keine Rolle, darum geht es gar nicht.

Der Text war schwierig. Also so was finde ich ist eine ganz blöde Begründung, zu sagen ein Text ist schwierig. Weil die wie gesagt ja noch keine unvorbereiteten Diktate schreiben. Ja, das heißt sie nehmen es ja immer nur aus dem Wortkomplex heraus. Die haben einen Wörterkomplex und daraus wird ein Diktat geschrieben, das heißt, die kennen diese Wörter prinzipiell. Deswegen würde ich nie sagen, der Text ist schwierig, oder die Aufgabe ist schwierig. Das liegt denke ich ganz alleine dann am Kind und an den Lehrern und wie vorher gelernt

wurde. Die haben die Gelegenheit, das zu lernen. Also die Grundvoraussetzungen sind für alle gleich.

Hast du schon den ersten Punkt: „Gab sich keine große Mühe“, kommt das bei der Christiane vor, oder würdest du eigentlich sagen, daß sie sich immer Mühe gibt.

Gab sich keine große Mühe, ja das kommt häufiger vor. Ich denke aber wirklich, daß sie manchmal denkt, nee, das spielt schon, das spielt schon, nee, gab sich keine große Mühe, nein. Das spielt weniger ne Rolle, weil sie will das schon. Es geht einfach da drum, wenn ihre Freundin besser ist als sie, das kann sie auch nicht haben.

Ah ja, also hat sie schon....

Ne, da ist schon Druck dahinter.

Ganz gleichgültig ist sie nicht.

Wobei ich es ganz schlecht finde, der Kurt macht das immer, „was haben denn die anderen gehabt“. Das finde ich ganz, ganz blöde. Ich vergleiche zwar auch, aber ich will es ihr nicht vorhalten und sagen, die haben das viel besser gemacht. Das finde ich nicht in Ordnung. Das ist ein Druckmittel. Das machen die selber sich genug Druck. Das finde ich nicht gut, das auch gleich reinzustecken. Es geht da drum, daß sie die Fehler gemacht hat. Mein klar ist es schon wichtig zu wissen, wenn die ganze Klasse schlecht war, dann kann man es relativieren. Und trotzdem hat sie die Fehler gemacht und man muß fragen warum hast du sie gemacht, schließlich habt ihr den Text geübt. Ne.

Ja.

Also ich bin da, wie gesagt, deswegen bin ich da kein Freund von. Das also andere Kinder irgendwo nach vorne zu holen und zu sagen, oder vor zu holen und mit denen halt zu argumentieren, das ist nicht mein, mach ich nicht so wahnsinnig gerne. Mir geht es dann eigentlich dann mehr um sie. Sie kommt dann teilweise an: „aber die Anna hat doch auch“, dann sag ich: „du, du das interessiert mich in dem Moment nicht, ne.“

Weitere Dinge, da hattest du eigentlich auch vorher schon angesprochen, Konzentration....

Unruhe in der Klasse, Schlaf, das hängt aber doch alles, das beeinflußt ja alles die Konzentrationsfähigkeit halt. Was keine Rolle spielt, also da wo sie es mal gesagt hat ist Mathe. Da hat sie gesagt Angst. Aber das spielt in Deutsch bei ihr eigentlich so keine Rolle. Ob Angst generell bei ihr ne Rolle spielt kann ich nicht sagen. Ich hab als einmal schon den Eindruck irgendwo. Vielleicht kann sie es nicht deutlich genug ausdrücken, oder es ist mittlerweile schon so zum Bestandteil geworden, daß sie es gar nicht mehr so richtig mit wahrnimmt. Oder sagen kann, o.K. ich hab da konkret jetzt Angst vor. Bei Mathe merke man das einfach, weil der Unterschied zu vorher und nachher doch wesentlich ist. Ja. Und das ist in Deutsch halt nicht so der Fall gewesen glaube ich. Das heißt der Unterrichtstil ist derselbe geblieben, also ist das.

Die Anforderungen sind nicht so....

Extrem gestiegen wie in Mathe, in Mathe ist es, aber sie kann Mathe besser wie vorher.

Einschätzung (Bogen)

Schreiben

Orthographisch?

Ja. Mittelfeld noch?

Mittelfeld ist o.k. Es sind halt wirklich diese abstrakten Begriffe, die ihr Schwierigkeiten machen und Groß- und Kleinschreibung. Generell solche Sachen, klar die machen noch nicht viel Grammatik und ich finde es auch unmöglich, wenn man hingeht, äh, die machen jetzt halt Aufsätze und die sollen jetzt einen Aufsatz korrigieren. Also die haben einen Text gekriegt und der klingt jetzt nicht gut und sie kriegen also gesagt, daß der? Vater hat vorgeschlagen, daß wir am Nachmittag in den Wald gehen wollen zum Schlitten fahren. Das „hat vorgeschlagen“ soll ersetzt werden durch „schlug vor“, weil die Erzählform ist Vergangenheit. Die Kinder wissen doch überhaupt nicht, was Vergangenheit ist. Die haben doch noch überhaupt

noch keine Grammatik und nichts. Warum sollen sie dann so einen Text so wild da verbessern? Davon abgesehen, fand ich halt vorgeschlagen auch nicht falsch. Ist nämlich auch ne Vergangenheitsform. Das macht man einfach so. Es geht hier um reines Schriftdeutsch. Das ist keine Aufgabe, die man einem Drittklässler stellt. Das machen Fünftklässler noch nicht.

Vergleich mit Gleichaltrigen?

Kann ich überhaupt nicht beurteilen. Also so wie sei hier ließt und wie ich das jetzt im Vergleich von drüben habe, denke ich ist sie schon im vorderen Feld. Weil sie einfach auch ne schöne Intonation hat und alles. Das heißt sie senkt auch am Ende ab. Das ist z.B. auch etwas ganz witziges. Sie denkt, selbst wenn die Texte ohne Punkt und Komma, senkt sie korrekt ab, ja, würde aber nie auf die Idee kommen, wenn sie ihn schreibt da einen Punkt zu setzen, oder da ein Fragezeichen hinzuschreiben, weil sie das anscheinend noch nicht gehabt haben, das wenn ich fragend nach oben gehe, das dann ein Fragezeichen dahin setze. Ne. Sie macht da schöne Intonation. Das macht sie toll. Deswegen denke ich eigentlich ist sie mehr im Vordergrund.

Und im Schreiben?

Mittelfeld.

Einschätzung

Starker oder schwacher Bereich?

Ein stärkerer zumindestens als Mathe.

Ein stärkerer zumindestens als Mathe. Mhm also keine Schwäche sondern...

Nee ne Schwäche ist es auf keinen Fall. Nee, nee ne Schwäche nicht. Das kann ich ja wohl auf keinen Fall sagen.

Prognose?

Lesen und Schreiben?

Ja.

Gut, also ich denk, daß sie, sie wird schon ne Leseratte wird sie schon mehr werden. Weil sie beschäftigt, sie setzt sich halt auch einfach hin und ließt selber Bücher halt. Und ich, wie gesagt, ich drängele nicht drauf hin. Ich sage nicht: „du ließt das jetzt“. Obwohl ich auch häufiger genug sage jetzt: „dann ließ doch mal ein Buch“. Wenn sie sagt sie langweilt sich oder sonst was, „dann schnapp dir doch mal das Buch, es liegen doch genügend rum und fang mal die Geschichte an.“ Ne. Aber da mach ich jetzt keinen Druck und sag: „du mußt das jetzt lesen.“ Aber häufig genug holt sie sich auch selber, vor allem Dingen dann, wie gesagt dann, wenn es um Themen geht, die sie interessieren. Pferde. Schreiben? Also sie wird mit Sicherheit nie ne große Briefeschreiberin werden. Ich glaube Aufsätze auch nicht. Das wird ihr nicht so liegen. Analysen schon gar nicht, weil da fehlt das Hinterfragen bei ihr jetzt noch. Vielleicht kommt das noch. Ich weiß es nicht. Wobei ich wie gesagt auch denke, das wichtigste ist für mich, daß sie gerne ließt. Denn nur wer gerne ließt wird auch irgendwann einmal gerne schreiben. Das ist, das ist einfach so und.

Du sagtest ja auch so, daß die Aufsätze eigentlich auch schön.....

Die sind nicht, die sind nicht schlecht. Die sind also wie gesagt es ist nicht immer dieses „und dann, und dann, und dann“ und immer dasselbe Wort. Das ist bei ihr eigentlich nicht. Das kann sie manchmal wirklich ganz toll machen. Aber auch das ist Tagesform. Ich denke einfach, für sie ist das Wesentliche, daß sie erst noch mal lernt zu lernen und sich zu konzentrieren. Das wäre für sie wesentlich wichtiger, da hätte sie auch mehr Freude da dran, weil sich das dann eben nicht wie ein Kaugummi in die Länge alles zieht.

Hohe Ansprüche?

Christiane ist überhaupt nicht ehrgeizig. Christiane hat keinen Ehrgeiz. Sehr schlecht.

Wohl fühlt?

Ich denk das ist, sie ist angespannt in allen, auf alle Fälle, das ist, weil es ist immer ne Belastung. Es muß Leistung erbracht werden und das muß man einfach so sehen und ich denke schon, daß es für sie ne Belastung ist und dass sie da auch angespannt ist im Deutschunterricht. Wobei wie gesagt die Klasse selber dieses Anspannen, die Anspannung noch fördert. Sie lachen halt Leute aus, die laut sind, äh die was Falsches sagen. Darunter sind bestimmt zwei, drei, die da wirklich ganz schlimm sind. Wenn Kinder halt Angst vor Pausen haben, weil sie dann wieder damit rechnen müssen gepiesackt zu werden, oder ihnen wird irgendwas aus der Tasche raus gerissen, ihre heiß geliebte Diddelfigur, die wird in der Klasse rumgeschmissen und dann halt auf dem Fußboden da rumgetreten und wird schmutzig gemacht, das beeinflusst den Unterricht. Behaupte ich. Das hat auch nichts mit der Fähigkeit des Kindes zu tun oder sonst was, sondern es ist einfach, es ist kein gesundes Klassenklima und das bedeutet automatisch ne Anspannung die sich auf das Lernen auswirkt, die aber nichts mit den Fähigkeiten des Kindes zu tun hat. Nicht weil das Kind schlecht ist, ist es angespannt, sondern aus ganz anderen Gründen. Und darum schlägt leider wieder auf das Lernverhalten und auf die Lernfähigkeit zurück.

Note?

Sie hat letztes Jahr eine, da hat sie eine „Zwei“ gekriegt. Haben aber alle gekriegt. Insofern. Bis auf einige, die ne „sehr gut“ gekriegt haben. Also wie gesagt Mittelfeld halt, ne.

Hältst du das für gerechtfertigt?

Es ist in Ordnung. Ich denke es ist in Ordnung gewesen. Auch von der Beurteilung her, die sie ja zusätzlich gekriegt haben. Ich hab zwar auch gedacht, irgendwie scheinen da bei der Lehrerin die guten Seiten mehr raus gekommen zu sein wie die schlechten Seiten. Ist ja auch in Ordnung, sie sollen ja auch positiv dargestellt werden. Christiane hat sich jedenfalls über das Zeugnis gefreut.

Hast du mal mit der Lehrerin gesprochen?

Nein, nein.

Abschlußfragen

.....mit Lese- und Schreibentwicklung befaßt?

Nee.

Nee. In der Ausbildung eher weniger.

Das ist bei mir ne ganz andere Geschichte. Weil ich hab es über das Tanzen noch eher wie jetzt über Lesen und Schreiben. Weil es ist im Endeffekt genau das Selbe. Du hast motorische Entwicklungen, die ganz ähnlich laufen, wie auch diese geistigen Entwicklungen. Das läuft nämlich in Sprüngen. Das ist genau das Selbe mit den motorischen Fähigkeiten halt, du wirst, und das ist das, was ich bei Christiane auch erlebe, auch einmal, vorher hab ich Probleme gehabt mit dem Lesen, auf einmal, Sprung klappte das. Von heute auf morgen. Teilweise liegen da Ferien dazwischen, dann läuft das auf einmal. Das ist mit den motorischen Fähigkeiten genau das Selbe. Grad, diese Entwicklungssprünge, die du dort lernst, daß sich, Knochen wachsen, Muskeln wachsen nicht so schnell mit, auf einmal klappen Bewegungen nicht mehr, die vorher geklappt haben. Die müssen wieder sich mühsam angeeignet werden. Das ist jetzt der negativ Teil. Man muß aber um diese Entwicklungssprünge halt wissen. Deswegen hab ich ja immer die Hoffnung, daß in Mathe auch noch so ein Sprung kommt. Aber das muß schon ein Hochsprung werden.

Hat sich was an deinen Erwartungen verändert?

Ich hab keine Erwartungshaltung gehabt. Sagen wir mal so, ich habe mir eingebildet, ich hätte keine und ich habe festgestellt ich habe eine. Und ich hab es auch immer noch nicht abgelegt, weil ich immer noch ne Erwartungshaltung habe, die ich witzigerweise beim Sascha nicht mehr haben werden, weil ich diesen Verlauf jetzt kenne. Ja, weißt du, ich steh halt jetzt hier da und denke immer: „Mein Gott Kind, das muß man doch mal begreifen können.“ Während hingegen ich jetzt beim Sascha weiß, wenn der kommt? laß bleiben und so behandeln ich ihn auch. Ich stecke ihn weder, viele Leute machen beim ersten Kind den Fehler, wie auch ich, nichts jetzt an dich, Kind muß zu Kinderturnen, Kind muß da hin, Kind muß Freunde haben, und, und, und, und. Beim Sascha hab ich dieses Bedürfnis gar nicht mehr.

Gar nicht mehr.

Ich denke, wenn er es kann, dann wird er es können. „Christiane, willst du Fahrrad lernen fahren gehen?“ „Ja“. Beim Sascha hab ich: „Ja, wenn du mal willst, sagst halt mal Bescheid.“ Und das kam dann einfach dadurch, daß der Niklas mit dem Fahrrad vorne weg ist und der Sascha: „Ich hab den Roller nicht da, dann mußt du halt auch mit dem Fahrrad fahren. Willst du?“ „Ja“ Und dann fuhr der Kerl los. Gar nicht geübt und gar nichts. Ich hab, mach einfach mir selber den Druck nicht. Ich denk einfach, den machen Eltern sich selber viel zu viel. Ob das jetzt ein halbes Jahr früher kommt, oder ein halbes Jahr später ist im Endeffekt wurst. Nur darauf nimmt eine Schule hinterher keine Rücksicht mehr. Und deswegen denk ich macht man als Elternteil, grad bei den Erstgeborenen Druck. Weil du hast ein Lernziel. Das mußt du erreichen in der dritten Klasse, du mußt es in der vierten Klasse also erreichen. Es kann aber genau so gut sein, daß sie das erst in der zweiten Hälfte des vierten Schuljahrs erreicht. Nur ihre Note steht aber vorher. Das ist das Problem. Sie muß ja mithalten können. Wenn der Zug abgefahren ist, ist er abgefahren. Ja. Und das ist einfach das, was unheimlich, du kannst dir in der Schule nicht mehr Zeit lassen. Du kannst auf diese individuelle Entwicklung nur noch wenig Einfluß nehmen. Du mußt die zwingen dazu, das zu machen, weil jetzt ist es das Thema. In einem viertel Jahr, hast du schon wieder was anderes. Und wenn du es aber jetzt nicht lernst, dann schaffst du das, was in einem viertel Jahr gelernt wird auch nicht. Und das ist das Problem von vielen Kindern, weswegen die auf einmal dann doch zurückgesetzt werden müssen, oder irgendwann hängen bleiben. Sie tauchen sich mit Müh und Not dann da durch. Es wird einfach auch teilweise auch denk ich zu viel nebenbei gemacht. Die üben zu wenig generell. Auch wenn sie es nett verpacken teilweise. Aber bei den Kindern kommt nicht rüber, was sie dort lernen sollen.

Rolle der eigenen Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben? Ist da was dabei, wo du sagst, das würdest du gerne weitergeben an deine Kinder, oder ist das eher so, daß du sagst, nee, das auf keinen Fall, das hab ich in schrecklicher Erinnerung?

Nee, da hab ich eigentlich. Ich weiß daß ich, wie gesagt viel gelesen habe und ja ich hab es im Endeffekt auch darüber gelernt, daß ich Bücher, die ich vorgelesen bekommen habe jetzt selber lesen wollte. Dann sagt meine Mutter immer es war so schrecklich, weil meine Schwester kannte diese Geschichten auch und hat die halt dann vorgelesen. Aus dem Gedächtnis heraus. Und ich war fuchsteufelswild, weil ich wollte ja jetzt lesen. Und die konnte das ja viel besser, weil sie konnte die Geschichten auswendig. Ich konnte sie auch auswendig, aber ich wollte jetzt lesen. Ich wollte dieses „ich“ dem „ich“ zuordnen und die „Bremer Stadtmusikanten“ halt wirklich den „Bremer Stadtmusikanten“. Ja, das war das eigentlich. Und dadurch, daß meine zwei so weit auseinander sind, wird das gar nicht passieren.

Und so in der Schule, hast du da noch Erinnerungen, was.....

Das kommt jetzt, ja die haben letztens Teekesselchen gemacht. Und da weiß ich noch wie heut, wie ich da gestanden bin beim Teekesselchen an der Dreier-Teekesselchen. Hahn, Hahn, Hahn. Waren doch die drei Hähne oder weiß ich was. Wie wir an der Tafel standen und das gemacht haben. Ich kann mich noch gut an meine Filztafel erinnern, wie sie dort stand mit

den Symbolen. Weil wir haben da noch diese Mischung gemacht aus, ähm der Ganzheitsmethode und dem Lernen. Von dem Buchstaben lernen. Und wir haben nicht die reine Ganzheitsmethode gehabt. Aber auch das ist für mich heute noch wahnsinnig wichtig, das, ich schreib Wörter hin und sag, die können so nicht sein, das sieht nicht aus. Das ist heut noch so und das vermisste ich z.B. unheimlich bei der Christiane, daß sie dieses visuelle Umsetzen. Ich weiß nicht, ob das später kommt, aber ich weiß einfach, ich hab einen, wenn ich das Wort „Bild“ schreib ich im Kopf. Bevor ich es hin schreibe. Wenn ich einen Brief schreibe, schreib ich das im Kopf oben hin. Ich geh das ja im Kopf durch. Selbst wenn ich lese, hab ich da oben die Buchstaben drin. Das geht irgendwie wie so ein Prompter, wie so einen Teleprompter da oben durch. Ich weiß nicht, ob sie so eine Vorstellung davon hat. Und das müßte denke ich kommen. Daß da oben so was mit abläuft. Daß das nicht losgelöst ist von da oben. Das ist im Mathe z.B. genau das Selbe. Sie hat keine Vorstellung davon, wo Zahlen stehen. Ich hab ein Bild davon. Und Bilder sind so was von wichtig. Dieses sich selbst visualisieren da oben. Ich versuche das immer und sag: „Hast du ne Vorstellung?“ „Was meint die?“. Ich weiß nicht, ob es noch kommt. Ich hoffe es halt irgendwo, aber ich denk, das wäre unheimlich wichtig. Und deswegen ist dieses Lesen so wichtig, weil sich diese Bilder, diese Wörter dort oben einprägen. Und sie ließt auch laut. Also ließt ja nicht nur mit den Augen. Sie ließt ja noch laut. Das mach ich, wenn ich mich nicht konzentrieren kann, lese ich auch laut, weil ich dann langsamer lesen muß. Und bis ich dann drin bin.

Ja, weil es dann noch mal so doppelt...

Ja, es ist von Auge her und vom Hören halt her und du mußt langsamer lesen. Ja, das sind so kleine Hilfsmittelchen und das macht sie ja eigentlich halt noch. Aber ich müßte z.B. hingehen und sagen, fragen halt: „Was hast du denn jetzt gelesen, erzählst du mir mal was mal da drüber“. Ne, das wären wahrscheinlich noch eher Hilfen, wie ich ihr dann dieses Erklären, oder was da halt dann noch kommt. Ich denk das wäre dann schon wichtig.

Vielen Dank